



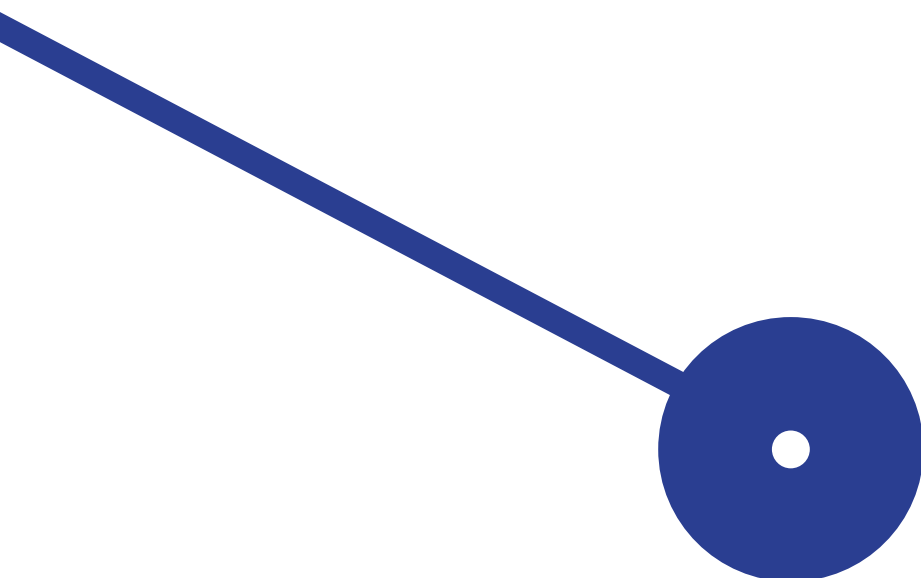
MESTRADO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

Patrícia Sofia Azevedo Rodrigues

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Patrícia Sofia Azevedo Rodrigues

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Patrícia Sofia Azevedo Rodrigues

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

"Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós".

(Antoine de Saint – Exupéry)

Cessar este ciclo traduz-se na realização de um sonho e é com um desmedido sentimento de orgulho, satisfação e felicidade que dou por terminada mais uma etapa da minha vida. Deste modo, e tendo sido este percurso um processo de investimento, crescimento e desenvolvimento individual, não poderia deixar ainda de sublinhar os momentos colaborativos como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de inúmeras competências. Assim, não posso deixar de destacar algumas pessoas que constituíram alicerces imprescindíveis nesta caminhada, desempenhando um papel fundamental ao longo de todo este trajeto, sendo por isso crucial deixar os meus dignos agradecimentos e agradecer a cada uma, de uma forma muito especial. Neste sentido, muito obrigada a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, percorreram este percurso comigo e que deixaram a sua marca e a sua genuinidade.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família que me incutiu, entre tantos outros valores, o valor da simplicidade, da honestidade, da coragem e da resiliência. Um agradecimento especial aos meus pais, por acompanharem de perto este trajeto e por me permitirem aproveitá-lo. Obrigada pelo amor incondicional, pela segurança, pela fé, pela confiança e por acreditarem sempre em mim, possibilitando que este momento se concretizasse, e por nunca me deixarem sozinha nesta longa caminhada. Avó e Avô, o que seria de mim sem os vossos mimos, sem o vosso carinho tão sincero e sem o vosso amor tão grande. Sei que as minhas conquistas se traduzem nas vossas conquistas, e por isso espero continuar a poder partilhar mais momentos destes convosco.

Ao meu par pedagógico, obrigada pelas experiências partilhadas, pelos momentos de interajuda e por todo o trabalho colaborativo desenvolvido.

Agradeço a todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional, através das experiências e dos conhecimentos partilhados.

Obrigada às supervisoras institucionais, a Doutora Margarida Marta e a Doutora Paula Flores, cujo profissionalismo apelou a minha admiração. Agradeço-lhes o apoio incondicional ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, bem como na elaboração deste documento. O meu muito obrigada pelos votos de confiança, pela dedicação e pelas críticas construtivas que

sem sombra de dúvidas fizeram com que evoluísse e crescesse, mostrando-me o quão feliz e gratificante é esta profissão e ensinando-me aos poucos a “aprender a ser” educadora e professora. Gradualmente fui construindo a minha identidade profissional e continuarei a fazê-lo, levando sempre na memória todas as partilhas e ensinamentos.

Equitativamente, agradeço às minhas orientadoras cooperantes, pela relação pessoal e profissional construída marcada ao longo deste processo formativo e por todos os momentos de partilha. Obrigada por terem aberto as portas das suas salas, pelos votos de confiança, por terem sido tão prestáveis e por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, agradeço aos atores centrais de todo este processo de aprendizagem, as crianças de ambos os níveis educativos, pelos abraços, pelas brincadeiras, pela honestidade, pela pureza e pelas aprendizagens partilhadas. Foram as primeiras crianças que me fizeram sentir verdadeiramente educadora e professora, e por isso todas as memórias construídas serão guardadas. Só peço que sejam felizes, que brilhem muito e que nunca desistam dos vossos sonhos, porque sem vocês este percurso não seria possível.

RESUMO

O presente relatório de estágio delinea a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a colaboração se assumiu como um elemento central na construção de um perfil duplo de docente inovador. À vista disso, a elaboração deste documento possibilitou um maior enriquecimento do quadro conceptual teórico, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática educativa mais rica e reflexiva, através da mobilização e aquisição de saberes.

Ademais, importa destacar a pertinência da utilização da Metodologia de Investigação-Ação que, pelas suas etapas dinâmicas, cíclicas e indivisíveis de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitou a mobilização de inúmeros saberes, visando o desenvolvimento de uma prática reflexiva mais contextualizada e com significado para as crianças e para a futura docente, permitindo responder aos interesses e às dificuldades observadas.

Neste seguimento, as práticas educativas desenvolvidas em ambos os níveis educativos, basearam-se na promoção de aprendizagens significativas recorrendo-se a metodologias ativas que privilegiam a voz da criança e defendem um perfil humanista do currículo. Desta forma, tal como destacado pela Metodologia de Trabalho por Projeto, este tipo de práticas insere-se no paradigma socioconstrutivista, percecionando a criança como um agente central e ativo na (co)construção das suas próprias aprendizagens, sendo o docente um orientador desse processo.

Assim, este mestrado que habilita para um perfil duplo permitiu o desenvolvimento de competências para a docência na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo, portanto, necessário um conhecimento aprofundado relativamente a ambos os níveis educativos.

Palavras-chave: Criança; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Reflexão.

ABSTRACT

This internship report outlines the Supervised Educational Practice developed in the context of Preschool Education and Primary School, where collaboration was assumed as a central element in the construction of a double profile of an innovative teacher. In view of this, the elaboration of this document has enabled a greater enrichment of the theoretical conceptual framework, contributing to the development of a richer and more reflective educational practice, through the mobilization and acquisition of knowledge.

Furthermore, it is important to highlight the relevance of the use of the Action-Research Methodology which, due to its dynamic, cyclical and indivisible stages of observation, planning, action, reflection and evaluation, enabled the mobilization of numerous knowledge, aiming at the development of a more contextualized and meaningful reflective practice for the children and the future teacher, allowing for a response to the interests and difficulties observed.

Therefore, the educational practices developed in both educational levels were based on the promotion of significant learning using active methodologies that favor the voice of the child and defend a humanistic profile of the curriculum. Thus, as highlighted by the Project Work Methodology, this type of practice falls within the social constructivist paradigm, seeing the child as a central and active agent in the (co)construction of their own learning, with the teacher guiding this process.

Thus, this master's degree, which qualifies for a double profile, allowed the development of teaching skills in Pre-School Education and Primary School Teaching, thus requiring in-depth knowledge of both educational levels.

Keywords: Child; Supervised Educational Practice; Methodology Investigation-Action; Reflection.

ÍNDICE

Índice de figuras.....	VIII
Lista de abreviações, acrónimos e siglas	IX
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal.....	3
1. Conceções paradigmáticas sobre a educação	3
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	10
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação.....	29
1. Caracterização da instituição cooperante	29
1.1. Caraterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	31
1.2. Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo Do Ensino Básico.....	37
2. Metodologia de investigação.....	42
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.....	48
1. Prática educativa vivenciada na Educação Pré-Escolar.....	48
2. Prática educativa vivenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	64
Metarreflexão.....	83
Referências bibliográficas	86
Legislação e outros documentos	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelos Pedagógicos (Adaptado de Faria et al., 2012; Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Vilela, 2014).	15
Figura 2. Esquema conceitual de competências (Oliveira-Martins et al., 2017)	23
Figura 3. Ciclo espiral de Investigação-Ação (Adaptado de Máximo-Esteves, 2008; Santos et al., 2004)	43
Figura 4. Mapa conceitual construído com e pelas crianças	51
Figura 5. Materiais para a construção do esqueleto	54
Figura 6. Contornar os pés de uma das crianças para o molde dos pés do esqueleto	54
Figura 7. Esqueleto em grandes dimensões	55
Figura 8. Fantocheiro construído com e pelas crianças	56
Figura 9. Crianças assistem e participam no teatro de sombras sobre a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, sendo interlocutoras com as personagens	57
Figura 10. Crianças manuseiam as personagens da história	58
Figura 11. Crianças direcionam as lanternas e manipulam os fantoches	58
Figura 12. Crianças, através de rolos, amassam e esticam a massa	60
Figura 13. Uma criança está a picotar o contorno do molde	61
Figura 14. Uma criança segura o molde e está a picotar o seu contorno	61
Figura 15. Exemplos de resposta para a questão “Quando?”	67
Figura 16. Exemplo de um microconto sobre um tigre branco incluindo a questão “Quando?”	67
Figura 17. Passagem dos Microcontos para os Mesocontos	69
Figura 18. Texto sobre o golfinho	70
Figura 19. Padlet: O mundo animal	70
Figura 20. Ideias que os alunos possuem sobre um robô	73
Figura 21. Alunos a utilizarem o robô	74
Figura 22. Alunos a programarem o percurso do Escornabot	75
Figura 23. Estratégia de um aluno para resolver a questão	75
Figura 24. Alunos a observarem os constituintes do morangueiro através da lupa binocular	79
Figura 25. Plantas construídas pelos grupos através da aplicação “Formas de Padrão”	80

LISTA DE ABREVIATÖES, ACRÖNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

BI – Bilhete de Identidade

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CM – Câmara Municipal

Dec. Lei – Decreto-Lei

EE – Encarregados de Educação

ELIs – Equipas Locais de Intervenção Precoce

EPE – Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha de Unidade Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PIT – Plano Individual de Transição

PTT – Plano de Trabalho da Turma

RE – Relatório de Estágio

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, espelhando o culminar da formação académica. Desta forma, o vigente documento procura retratar de um modo rigoroso, claro e crítico o percurso vivenciado no ano letivo 2020/2021, num contexto de estágio profissionalizante, desenvolvido na EPE e no 1.º CEB, considerado como um espaço que permite a inserção, o desenvolvimento e a reformulação de conhecimentos e de competências (Ribeiro, 2020; Vieira, 2013).

Desta forma, o desenvolvimento e apresentação deste documento assume-se como requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre, habilitando assim para uma docência de perfil duplo, viabilizando o desenvolvimento de ações profissionais quer na EPE quer no 1.º CEB (Decreto-Lei (Dec. Lei) n.º 79/2014, de 14 de maio). Este perfil duplo de docência permite obter uma visão holística da educação, sendo que ao longo do presente documento se procurou manifestar o processo de aprendizagem e desenvolvimento esboçado ao longo da PES pautado por um crescimento pessoal, social e profissional. Ademais, é supremo destacar que só foi possível desenvolver todo este conhecimento graças à prática educativa, devido aos processos de observação e cooperação concretizados em ambos os contextos educativos, quer pela colaboração existente entre os agentes educativos, quer pelo saber científico, pedagógico, didático, cultural e investigativo construído, robustecido durante todo o percurso formativo. Neste sentido, o trajeto percorrido caracterizou-se como um momento único de aprendizagem, que permitiu o desenvolvimento de inúmeros conhecimentos, competências e atitudes.

Este documento encontra-se estruturado em três capítulos organizados de forma lógica e coerente que, apesar de estruturalmente divididos, se complementam entre si, culminando numa reflexão crítica, fruto de um processo indagador acerca da vivência de toda a PES.

O primeiro capítulo, alusivo ao enquadramento teórico e legal, apresenta um quadro concetual constituído pelos referentes legais e teóricos comuns que sustentaram a prática de ambos os níveis educativos, destacando-se o paradigma socioconstrutivista. Neste sentido, é apresentada a importância da reestruturação do paradigma educativo que se encontra em constante mudança, bem como o processo intrincado que leva à formação de um docente e as exigências e benefícios particulares de um perfil duplo. De seguida, apresenta-se um

enquadramento teórico e legal específico para cada nível educativo, referente às suas especificidades.

O segundo capítulo, referente à caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação, evidencia os contextos onde decorreu a PES, onde as especificidades de cada um destes se revelaram fundamentais no delineamento de todas as ações pedagógico-didáticas dinamizadas. Ademais, serão ainda explanadas características da metodologia de Investigação-Ação (MIA), metodologia utilizada ao longo da PES, como motor da melhoria contínua e coletiva das práticas encetadas, suprida por um conjunto de ferramentas aí identificadas, que se traduz num processo cíclico e dinâmico em espiral, envolvendo processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Máximo-Esteves, 2008), sustentados por diferentes instrumentos.

O terceiro capítulo, relativo à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, espelha o quadro concetual tecido ao longo do primeiro capítulo, sendo que através deste, foi possível delinear ações estratégicas a ter em consideração nas práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB. Assim, neste capítulo serão apresentadas reflexões críticas relativamente às ações desenvolvidas em ambos os contextos de estágio. Sem embargo, uma vez que o limite de páginas deste documento impossibilita a partilha de todas as experiências vivenciadas, apresentar-se-ão aquelas que se consideraram mais relevantes para a apreciação da experiência em causa.

Por último, segue-se uma metarreflexão que apresenta uma retrospectiva de todo o percurso de formação experienciado, evidenciando ainda as competências profissionais construídas, numa formação que se pretende contínua.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e (...), ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1998, p. 89).

O presente capítulo evidencia os referenciais teóricos e legais que orientaram e sustentaram a ação educativa, elucidada no capítulo III. No primeiro subcapítulo, será apresentada uma abordagem comum aos dois níveis educativos, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB, tendo como eixo orientador os paradigmas educacionais, onde será realçado o paradigma socioconstrutivista, e as pedagogias participativas a ele inerentes, que atribuem um papel mais ativo à criança, às famílias e aos profissionais envolvidos no processo educativo. No segundo subcapítulo serão apresentadas particularidades da EPE, começando por uma apresentação da sua evolução e dos documentos normativos em vigor, abordando ainda as perspetivas pedagógicas participativas desenvolvidas ao longo da PES, ilustradas na organização das diferentes dimensões educativas. O terceiro subcapítulo refere-se às particularidades do 1.º CEB, que se caracteriza como a primeira etapa da escolaridade obrigatória.

1. CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação caracteriza-se como “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 51), sendo que o seu percurso histórico, que foi evoluindo ao longo dos anos, tendo vindo a apropriar-se de uma maior notabilidade em Portugal, devido às reformas educativas preconizadas após o 25 de abril de 1974. Tal como apresentado na Convenção sobre os Direitos da Criança na Assembleia Geral pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 1989), a educação assume um lugar de destaque na comunidade, face à sua importância no desenvolvimento da criança, salientando o dever e o direito à educação. Deste modo, além da educação promover o desenvolvimento integral da criança, deve ainda prepará-la para a sua inserção na sociedade, inculcando-lhe valores como o respeito, bem como o desenvolvimento de competências sociais. Assim, a escola deve ser integradora e inclusiva, valorizando o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, emocional, social e físico, oferecendo ainda oportunidades de “descoberta e de experimentação” (Delors et al., 1998, p. 100).

Para responder aos objetivos estabelecidos, e tendo em vista um desenvolvimento holístico da criança, de acordo com Delors et al. (1998), a educação deve estruturar-se em quatro

aprendizagens fundamentais, ou seja, os quatro pilares do conhecimento, nomeadamente *"aprender a conhecer"*, *"aprender a fazer"*, *"aprender a viver juntos"* e *"aprender a ser"*, imprescindíveis ao longo da vida, pois permitem que a criança participe ativamente na construção do seu conhecimento. Articulando estes pilares do conhecimento com as dimensões do perfil geral de desempenho docente, a criança tem oportunidade de construir o seu conhecimento de modo mais ativo, sendo que o docente deve ter em conta o cruzamento destes pilares e dimensões para proporcionar aprendizagens baseadas na experiência (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1998; Oliveira-Martins et al., 2017). O *"aprender a conhecer"*, que está intimamente relacionado com a dimensão profissional e ética, envolve uma apropriação de ferramentas que permitem que a criança construa o seu conhecimento, de modo a compreender o mundo que a rodeia, sendo que o docente promove aprendizagens de várias áreas do saber. Relativamente ao segundo pilar, *"aprender a fazer"*, que corresponde à dimensão de desenvolvimento do ensino e de aprendizagem, são oferecidas às crianças oportunidades para que estas aprendam no decorrer da própria ação, sendo por isso, uma aprendizagem mais direcionada para a "questão da formação profissional" (Delors et al., 1998, p. 93), uma vez que o docente proporciona às crianças aprendizagens fundamentadas no âmbito do currículo. *"Aprender a viver juntos"*, que corresponde à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é "um dos maiores desafios da educação" (Delors et al., 1998, p. 96), onde se pretende o desenvolvimento de competências sociais que permitam à criança gerir os seus conflitos e viver em sociedade, incentivando deste modo momentos de partilha e de trabalho colaborativo, sendo que o docente concretiza a sua prática de modo integrado. Por último, o *"aprender a ser"* direcionado para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, transversal a todos os pilares supramencionados, está intimamente associado com o desenvolvimento global das crianças, incentivando a autonomia e o espírito crítico, para que estas possam formular os seus próprios juízos de valor, tendo a capacidade de agir autonomamente em diferentes momentos da sua vida.

Neste seguimento, tal como referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), também o sistema educativo se deve orientar por estes quatro pilares essenciais, que se assumem cruciais para a vida das crianças, carecendo, por parte do docente, da adoção de um perfil de conhecimentos, capacidades, atitudes e competências bastante diversificados. Desta forma, os conhecimentos, capacidades e atitudes elencados no documento acima destacado, desenvolvem nas crianças competências através do

pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal e desenvolvimento profissional (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, importa atentar no Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sendo que este documento além de particularizar a dimensão profissional, social e ética da docência, onde o docente deve propiciar aprendizagens curriculares contextualizadas, refere também as suas responsabilidades na atividade profissional, garantindo um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, encarando a escola numa perspetiva inclusiva.

Partindo destas características, é importante ressaltar que toda a ação desenvolvida na PES teve por base o paradigma socioconstrutivista, defendendo a criança como um ser ativo, agente do seu próprio conhecimento. O construtivismo, defendido por Piaget, é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, apresentando uma abordagem de ensino que possibilita que as crianças tenham oportunidades de vivenciarem experiências concretas e significativas, através das quais podem levantar as suas próprias questões (Fosnot, 1999). Contudo, apesar de Piaget ter tido em consideração as potencialidades da interação social na promoção e no desenvolvimento de aprendizagens, foi Vygotsky que desenvolveu a perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem. Nesta perspetiva, o meio social ocupa um lugar de destaque na aprendizagem, sendo que é através das relações que as crianças estabelecem com os outros que se desenvolvem, estimulando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde ao conjunto de propostas que as crianças conseguem realizar somente se estabelecerem interações com os outros (Fontes & Freixo, 2004; Papalia et al., 2001; Ribeiro, 2016).

Na atualidade, e contestando o que se verificava em pedagogias tradicionais transmissivas, a criança já não é encarada como um agente passivo, ou como uma “tábua rasa” no seu processo de desenvolvimento, mas sim como detentora das suas próprias dificuldades e capacidades, onde a sua individualidade é valorizada, inserindo-a assim numa pedagogia participativa. Neste tipo de pedagogia destaca-se a “promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30), sendo necessário que os educadores e os professores promovam a diferenciação pedagógica nas suas práticas. Assim, adequam, tal como referido no Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os processos de ensino e de aprendizagem, através da utilização de estratégias e métodos diversificados que consigam dar respostas ajustadas às necessidades, potencialidades e interesses evidenciados pelas crianças, para que estas desenvolvam as suas competências e consigam progredir no

currículo (Niza, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Seguindo esta linha de pensamento, surge ainda o Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, através do qual se verifica uma crescente valorização da educação inclusiva na EPE e nos Ensinos Básico e Secundário, objetivando responder à diversidade das necessidades e capacidades de todas as crianças. Assim, a criança deve ser preparada para uma vida adulta ativa, beneficiando de todas as oportunidades que a sociedade tem para oferecer, encarando-as como momentos de crescimento e de aprendizagem. Neste documento são ainda definidos alguns princípios orientadores da sua conceção, bem como a operacionalização e avaliação das aprendizagens, com o intuito de assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, por parte das crianças, visando o alcance das competências listadas no PASEO.

Neste seguimento, segundo Oliveira-Formosinho (2007) existem três processos intrínsecos a uma pedagogia participativa, tais como a observação, a escuta e a negociação. A observação é um processo contínuo, que procura conhecer cada criança individualmente, sendo importante observar o contexto em que está inserida. A escuta, tal como a observação, é um processo contínuo que implica ouvir a criança e os seus interesses. A negociação caracteriza-se como um processo de debate sobre o currículo, onde os ritmos e os modos de aprendizagem de cada criança são tidos em consideração, dando oportunidades para que estas, em conjunto com o educador, sejam co-construtoras no seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Fortalecendo todas as particularidades sobreditas, de forma a promover melhores respostas educativas centradas na aprendizagem das crianças, é necessário que as práticas inseridas em paradigmas socioconstrutivistas sejam valorizadas, tendo como exemplo a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), desenvolvida ao longo da PES, defendida por Dewey, e mais tarde, aprimorada pelo seu discípulo William Kilpatrick. Ambos os autores desejavam que o “currículo da escola refletisse os interesses dos educandos” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 70), tendo em consideração que as atividades que envolvem resolução de problemas são o centro de todo o processo de educação (Pinazza, 2007). Esta metodologia encontra-se dividida em quatro fases, nomeadamente definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação, como se verá no capítulo III na apresentação do projeto “TRUZ TRUZ... Posso entrar? Uma história vou contar!” e do projeto “Dos Microcontos aos Mesocontos”. As fases supramencionadas são desenvolvidas linearmente, cruzando-se “numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Na fase I, designada por definição do problema, é formulado o problema ou as questões que se pretendem investigar, definindo-se as dificuldades a resolver e o assunto a tratar. Além disso, conversando em pequeno ou grande grupo, partilham-se os conhecimentos prévios sobre o assunto, sendo que as crianças desenhavam ou esquematizam as ideias, com o apoio do agente educativo, através, por exemplo, de um mapa conceitual (Vasconcelos et al., 2012). Este registo possibilitará concretizar a passagem para a fase II do projeto, a planificação, que implica a existência de flexibilidade e multiplicidade de possibilidades, que permite que esta seja alterada ao longo do tempo, de acordo com situações que possam surgir, e não apenas uma planificação tradicional e linear. Assim, utilizam-se os mapas conceituais construídos, definindo-se questões relativas ao que se vai fazer, como se vai fazer, por onde se vai começar, quem vai fazer o quê e quem poderá ajudar, entre outras (Vasconcelos et al., 2012).

De seguida, surge a fase III que se caracteriza pela execução do projeto, na qual se defende que as crianças devem começar a pesquisar através de experiências diretas, iniciando por aquilo que desejam saber. Deste modo, organizam, selecionam e registam a informação recolhida, através de desenhos, fotografias, construções, criando sínteses das informações que recolheram. Aqui profundam as informações obtidas, comparando o que sabiam inicialmente, com o que sabem no momento da execução, sendo que, diariamente, o agente educativo deve fazer um ponto de situação, de modo a clarificar e esclarecer o que será feito a seguir. Os recursos construídos, como por exemplo gráficos e mapas, são afixados nas paredes da sala de atividades, o que implica que a sala não esteja estruturada em cantos “estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação”” (Vasconcelos, 2007, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 16), fazendo com que a sala de atividades se torne num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

Por último, a fase IV denominada por divulgação/avaliação, corresponde à “socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), onde são expostos nos átrios de entrada e nos corredores, os trabalhos realizados. Após esta divulgação, e ao longo de todo o processo, é avaliada a participação dos intervenientes, o trabalho colaborativo, a qualidade das pesquisas efetuadas e das tarefas concretizadas, bem como as competências adquiridas. Nesta fase poderão ser formuladas novas questões, que culminarão em novas ideias e projetos, sendo que a documentação elaborada, possibilita a recolha de evidências do processo de desenvolvimento das crianças e reflete as aprendizagens desenvolvidas (Vasconcelos et al., 2012).

Tal como ocorre em várias metodologias de ensino, também a MTP, onde a criança é percecionada como uma investigadora, possibilita uma articulação das diferentes áreas do saber, de modo a encontrar respostas para as questões traçadas (Vasconcelos et al., 2012), contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida (Lopes da Silva et al., 2016). Para o desenvolvimento de aprendizagens no processo educativo das crianças, destaca-se também a importância do trabalho colaborativo entre estas, pois o facto de o grupo estar envolvido na mesma ação, possibilita a partilha de ideias e de pontos de vista, originando uma colaborando mútua no desenvolvimento de competências. A título de exemplo, as crianças podem desenvolver várias competências presentes nas OCEPE, nomeadamente na área de Formação Pessoal e Social e no PASEO, no que concerne à área de competências do relacionamento interpessoal.

Desta forma, com o objetivo de observar e escutar todas as crianças, criando experiências significativas para a sua aprendizagem, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem apoiar as suas práticas em paradigmas socioconstrutivistas, permitindo que a criança possua um papel ativo no desenvolvimento e construção de saberes e de aprendizagens. Para isso, devem possuir aptidões de modo a propiciar às crianças este tipo de práticas, sendo que de acordo com o Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a habilitação profissional para o perfil duplo de docência, implica uma preparação rigorosa dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, para que o valor e o papel da docência sejam reconhecidos na qualidade da educação. Este perfil duplo de docência, além de conferir ao profissional de educação um maior rigor e conhecimento pedagógico e científico acerca dos dois níveis educativos, permite que sejam adotadas pedagogias diferenciadoras que potenciem a participação de cada criança, como é o caso da MTP, salientada anteriormente. Ademais, este perfil duplo possibilita ainda acompanhar e facilitar o processo de transição entre ambos os níveis educativos, a EPE e o 1.º CEB, pois o docente tem consciência das capacidades que a criança detém, possuindo maiores competências para propiciar-lhe uma continuidade educativa mais aprazível (Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças em idade pré-escolar vivenciam duas transições, especificamente do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância (JI), e deste para a escolaridade obrigatória (Lopes da Silva et al., 2016), originando um processo de adaptação ao qual a comunidade educativa e as famílias devem estar atentas, de modo a facultar à criança segurança e apoio neste momento (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2007). Os docentes devem promover atividades conjuntas para que a criança se adapte com mais facilidade à nova realidade que se avizinha, sendo fundamental que o professor do 1.º CEB possua um conhecimento prévio acerca das

atividades realizadas no II e das aprendizagens construídas pelas crianças, com o objetivo de adaptar a sua ação pedagógica às particularidades e necessidades de cada criança (Rodrigues, 2005). Da mesma forma que um educador de infância habilitado para 1.º CEB possui uma visão mais ampla das competências que as crianças adquiriram e dos desafios que eventualmente poderão vir a surgir, também um docente de 1.º CEB com formação em EPE terá aptidões mais desenvolvidas, que lhe permitirão facilitar a transição das crianças que vêm de um nível anterior.

Estas transições educativas vivenciadas podem caracterizar-se como positivas, caso constituam momentos de evolução e aprendizagem, ou negativas, gerando “regressão, [e] insucesso (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 36). Porém, no desenrolar deste processo, existem alguns fatores considerados facilitadores, nomeadamente a partilha de instalações comuns de ambas as etapas educativas, a participação das famílias, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016; Ribeiro et al., 2018). Neste ponto de vista, realça-se a importância do trabalho colaborativo como uma estratégia valiosa, na medida em que estimula, tal como ocorreu na PES, a co-construção de aprendizagens. Esta colaboração entre docentes revela-se primordial, constituindo inúmeras vezes um meio para a resolução e superação de eventuais problemas, pois implica uma ajuda recíproca entre todos os intervenientes, sendo que a partilha, o espírito de apoio e a comunicação propiciam o desenvolvimento e a aceitação de novas ideias, expandindo os momentos de partilha e de aprendizagem. É importante que haja um diálogo constante entre os docentes, privilegiando-se a partilha de saberes e a valorização de experiências, para que seja possível robustecer os conhecimentos decorrentes da prática profissional e construir novos saberes (Nóvoa, 1992; Ribeiro, 1994; Ribeiro, 2001). Também a colaboração existente entre a família surge como um elemento central, pois sendo um dos contextos de socialização mais próximos da criança, permite uma facilitação no seu desenvolvimento, devendo existir uma articulação de papéis entre estes agentes educativos.

Face a todos os tópicos supraditos, é crucial que os docentes como principais responsáveis pelas mudanças educativas, estejam em permanente formação, desenvolvendo competências e construindo a sua formação através da análise e reflexão da sua prática pedagógica, que será edificada tendo por base as “necessidades e realizações que consciencializa[m], mediante a análise problematizada da[s] sua[s] prática[s] pedagógica[s], a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, art. 4.º, p. 5571), em colaboração com os restantes profissionais da educação (Delors et al., 1998; Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Consequentemente,

verificou-se nos últimos anos um grande investimento na formação inicial dos profissionais de educação, pois as mudanças que ocorrem nas práticas, segundo o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estão relacionadas com a “qualidade da qualificação [e formação] dos educadores e professores” (p. 1320). Por conseguinte, é importante que tanto os educadores como os professores sejam profissionais questionadores, assumindo uma postura crítica que lhes permitirá preservar um espírito de aprendizagem ao longo da vida, considerando as suas formações como um constituinte chave da prática profissional, sendo precípuo refletir acerca dos pontos bons e menos bons, de forma a melhorar os bons e superar os menos bons.

Neste seguimento, a PES assume-se como uma estratégia enriquecedora de formação e qualificação de docentes, dado que constitui uma oportunidade única de aprendizagem pela problematização de questões emergentes da prática, permitindo mobilizar competências e conhecimentos adquiridos no decorrer do percurso académico, adaptando-os a situações concretas que decorrem no decorrer da prática (Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), estimulando a obtenção de respostas que permitem o desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores do 1.º CEB.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui-se como uma das etapas mais marcantes na formação do indivíduo, sendo que, de acordo com a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (art. 2.º, p. 670). Apesar de se destinar a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, a sua frequência é facultativa, existindo, no entanto, inúmeras vantagens no “desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor [das crianças]” (Ribeiro, 1994, p. 10), potenciando ainda o desenvolvimento de competências a nível emocional e linguístico (Lopes da Silva et al., 2016). Este nível educativo caracteriza-se por ser um espaço de vida onde as crianças, tal como apresentado inicialmente, “aprendem a ser, aprendem a fazer, aprendem a aprender, [e] aprendem a viver juntos” (Moss, 2011, p. 148), propiciando o seu desenvolvimento de forma natural e emancipada, incitando a sua curiosidade na descoberta e aprendizagem de novos conteúdos.

No entanto, só após o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974 é que a EPE passou a assumir uma grande importância para a população, constituindo “um período de expansão da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 29). Este sistema pós-revolução, com o alargamento dos JI, pretendia atenuar as desigualdades económicas, culturais e sociais, valorizando os conhecimentos e as competências das crianças. Em 1977 foi estabelecida a criação de uma rede oficial de EPE, em 1978 foi criada pelo Estado a rede pública de JI e em 1979 são divulgados pelo Dec. Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro os Estatutos dos JI onde é destacado que a EPE deve ser articulada com a família e com a comunidade. De acordo com Formosinho (2016), na década de 1980 surgem as Escolas Superiores de Educação, e em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a EPE é reconhecida no sistema educativo formal, devendo estabelecer uma constante cooperação com a família (Marta, 2015).

A Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, também conhecida como Lei-Quadro da EPE, vem notabilizar “o ordenamento jurídico da educação pré-escolar” (art. 1.º, p. 670), sendo que a partir deste período, houve um maior investimento procurando a qualidade da oferta educativa, sendo publicadas leis, normativos legais e orientações, atribuindo maior visibilidade a este nível educativo pela continuidade entre a EPE com o 1º CEB (Marta, 2015). Neste ano foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que constituem um exemplo “de como é possível construir um quadro de referência para todos os educadores com os pareceres de diferentes autores e atores envolvidos na educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 31). A sua reestruturação foi feita em 2016, evidenciando um enorme impacto na profissionalidade que o educador de infância possui na sociedade, sendo considerado como um profissional reflexivo, ponderado e investigativo, onde, através da experiência e de um ambiente educativo estável para as crianças, deve promover-lhes diversos momentos de aprendizagem.

As OCEPE apresentam um amplo conjunto de indicadores, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo e à continuidade educativa e transições que os educadores devem ter em atenção na gestão do currículo. Este documento regulador está então organizado por três grandes áreas de conteúdo, particularmente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, subdividida por domínios e subdomínios e a Área do Conhecimento do Mundo, englobando “ferramentas ligadas às tecnologias e meios de comunicação e informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85), dado integrarem a vida de todas as crianças, onde se projeta uma “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31), de modo a

proporcionar aprendizagens transversais às crianças. Além disso, compreende ainda alguns fundamentos através dos quais a ação educativa deve ser apoiada, realçando a importância da compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis, da criança como elemento central do processo educativo e da construção de respostas que favoreçam todas as crianças. Apesar de o educador encontrar neste documento um importante alicerce para o desenvolvimento da sua prática didático-pedagógica, importa acentuar que já na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, referente à construção e gestão do currículo na EPE, é destacada a importância dos processos de observação, reflexão e avaliação, como eixos estruturantes para a elaboração de planificações ajustadas ao contexto educativo e ao grupo de crianças. As famílias devem ser envolvidas neste processo de gestão do currículo, implicando uma recolha de informações para que seja possível encontrar ferramentas e estratégias que enriqueçam as aprendizagens do grupo, estimulando consequentemente o processo educativo das crianças, para que a prática educativa seja centrada em cada uma delas (Lopes da Silva et al., 2016). Cabe ao educador estruturar a sua prática de um modo flexível, para que as crianças, num ambiente cativante e acolhedor, desenvolvam novas competências e aprendizagens.

Importa referir que o currículo, tal como será explicitado mais à frente neste subcapítulo, é também influenciado pelas várias abordagens pedagógicas. Assim, tal como especificado no Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, relativo ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, cabe ao educador conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (art. 3.º, p. 5572), estabelecendo uma relação intrínseca com os diferentes intervenientes do processo educativo, tais como as crianças, as famílias e a comunidade educativa, destacando a “importância da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional” (Marta, 2015, p. 68).

Face a todo este conhecimento que o educador deve possuir, é importante sublinhar que as opções pedagógicas adotadas ao longo da PES, espelhadas no Capítulo III, tiveram como suporte uma pedagogia participativa, encorada em vários modelos curriculares para a EPE. Apesar das OCEPE não categorizarem um modelo curricular, forneceram orientações cruciais para a *praxis* pedagógica a vários níveis. De seguida, serão então apresentados os modelos pedagógicos que sustentaram a PES, circunscritos numa pedagogia participativa e que colocam a criança no centro da ação educativa, nomeadamente Reggio Emilia, *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), Montessori e Pedagogia em Participação. Importa ainda destacar que a

MTP, apesar de não estar aqui visível, pois foi apresentada no subcapítulo comum, revelou-se também fundamental no desenvolvimento da prática pedagógica, sendo que o facto de o educador possuir conhecimentos acerca de todos estes modelos evidenciados, permite a construção do seu perfil docente, auxiliando ainda na construção e desenvolvimento do currículo, tendo sempre em consideração as necessidades e os interesses manifestados pelo grupo, visando a criação de momentos de aprendizagem.

Fazendo uma contextualização histórica, após a segunda guerra mundial surge, por volta de 1945, no Norte de Itália, a pedagogia de Reggio Emilia adotada por Loris Malaguzzi. Este modelo pedagógico abarca um conjunto de espaços que são destinados a crianças em idade pré-escolar, onde todo o seu potencial, a nível emocional, social, intelectual e moral é desenvolvido, sendo por isso necessário envolver as crianças num espaço esteticamente proveitoso. Nesta abordagem as cem linguagens da criança são veneradas, elevando-se ainda inúmeras formas de expressão simbólica, como desenhos, movimentos e dramatizações, procurando mecanismos que permitam “apoiar as crianças a sentir a sedução estética” (Lino, 2013, p. 117), potenciando o desenvolvimento da sua criatividade (Edwards et al., 2016; Lino, 2013). O currículo *High/Scope* criado por David Weikart, surge na década de 1960, baseado no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e dos seus seguidores, assim como na educação progressiva de Dewey. Trata-se de um modelo de orientação cognitivista e construtivista, onde a aprendizagem é feita pela ação, sendo que a criança tem um papel ativo na construção do próprio conhecimento, sendo da responsabilidade do educador proporcionar às crianças experiências, transformando-as em aprendizagens significativas. A sequência planejar-fazer-rever, característica deste modelo, permite que as crianças tomem as suas próprias decisões, partilhando com o grupo e com o educador aquilo que querem fazer, de acordo com os seus interesses. Assim, a criança interage com os colegas e concretiza a ação que pretende realizar, sob a observação do adulto, sendo que este pode intervir para ajudar, caso seja necessário. Por último, as crianças partilham e discutem com o educador aquilo que realizaram, sendo que o educador deve ouvi-las atentamente para que estas reflitam de modo crítico sobre as ações desenvolvidas (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

A pedagogia em participação constitui uma perspetiva pedagógica da Associação Criança que surgiu no início da década de 1990, sendo recorrente a sua utilização em várias instituições de EPE. Através de um olhar democrático, este modelo sugere a criação de ambientes pedagógicos onde todos os atores possuem responsabilidades, privilegiando interações que

permitem à criança e ao grupo co-construir as suas próprias aprendizagens. Esta pedagogia possui “eixos definidores da intencionalidade pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 33), nomeadamente a pedagogia do ser, onde é notória uma preocupação na criação de um clima de bem-estar; a pedagogia de laços, através da promoção do sentimento de pertença; a pedagogia da experiência, que permite “aprender a conhecer e aprender a pensar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35) e a pedagogia do significado, através da construção do significado das aprendizagens desenvolvidas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), promovendo um processo educativo colaborativo.

O MEM ganha forma e dimensão concretas em 1966, quando é fundado e articulado à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna. Este movimento, desenvolvido em Portugal desde os anos sessenta, assenta na aprendizagem cooperativa, inspirando-se nos movimentos dos seguidores das propostas de Célestin Freinet. Além de defender a existência de momentos diários de trabalho diferenciado, tendo em consideração as necessidades, os interesses, ritmos e estilos de aprendizagem das crianças, afirma-se também pela gestão cooperativa de tudo o que diz respeito à vida do grupo, com a participação ativa da criança (Gomes, 2014; Niza, 2011). Tal movimento reorientou, desde os anos oitenta, o modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva comunicativa e sociocultural, resultante dos trabalhos de Vygotsky, Bruner e outros, que valorizavam a partilha de saberes praticada entre crianças e adultos estabelecendo aprendizagens que privilegiassem as ligações sociais e as descobertas socioculturais (Gomes, 2014).

Por último, surge o método Montessori como uma pedagogia onde se considera que o desenvolvimento da criança evolui de modo equilibrado, sustentado em princípios de liberdade, atividade, individualidade, autonomia e de colaboração, sendo que a educação não se adquire apenas ouvindo, mas sim “em virtude de experiências efectuadas no ambiente” (Montessori, s.d, citado por Faria et al., 2012 p. 6), sendo da responsabilidade do educador oferecer às crianças ambientes educativos estimulantes e diversificados, que promovam a exploração, onde estas sejam incentivadas a partilhar e a cooperar, havendo dessa forma um respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada uma. A criança deve sentir-se livre e encorajada, destacando-se a importância que a organização do espaço assume, como um lugar promotor de aprendizagens.

Tendo em consideração as dimensões pedagógicas presentes nas OCEPE e as características dos modelos pedagógicos supramencionados, importa então analisar à luz destes modelos, algumas especificidades de cada um, que se refletiram na prática educativa. Assim

sendo, tal como é visível na Figura 1, todos os modelos preconizam a criança como o centro de todo o processo educativo, uma vez que esta é um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento e da sua aprendizagem (Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016), sendo que o educador desempenha apenas o papel de orientador, mediador e questionador no processo educativo das crianças, estimulando ainda a interação entre as famílias.

Modelos pedagógicos

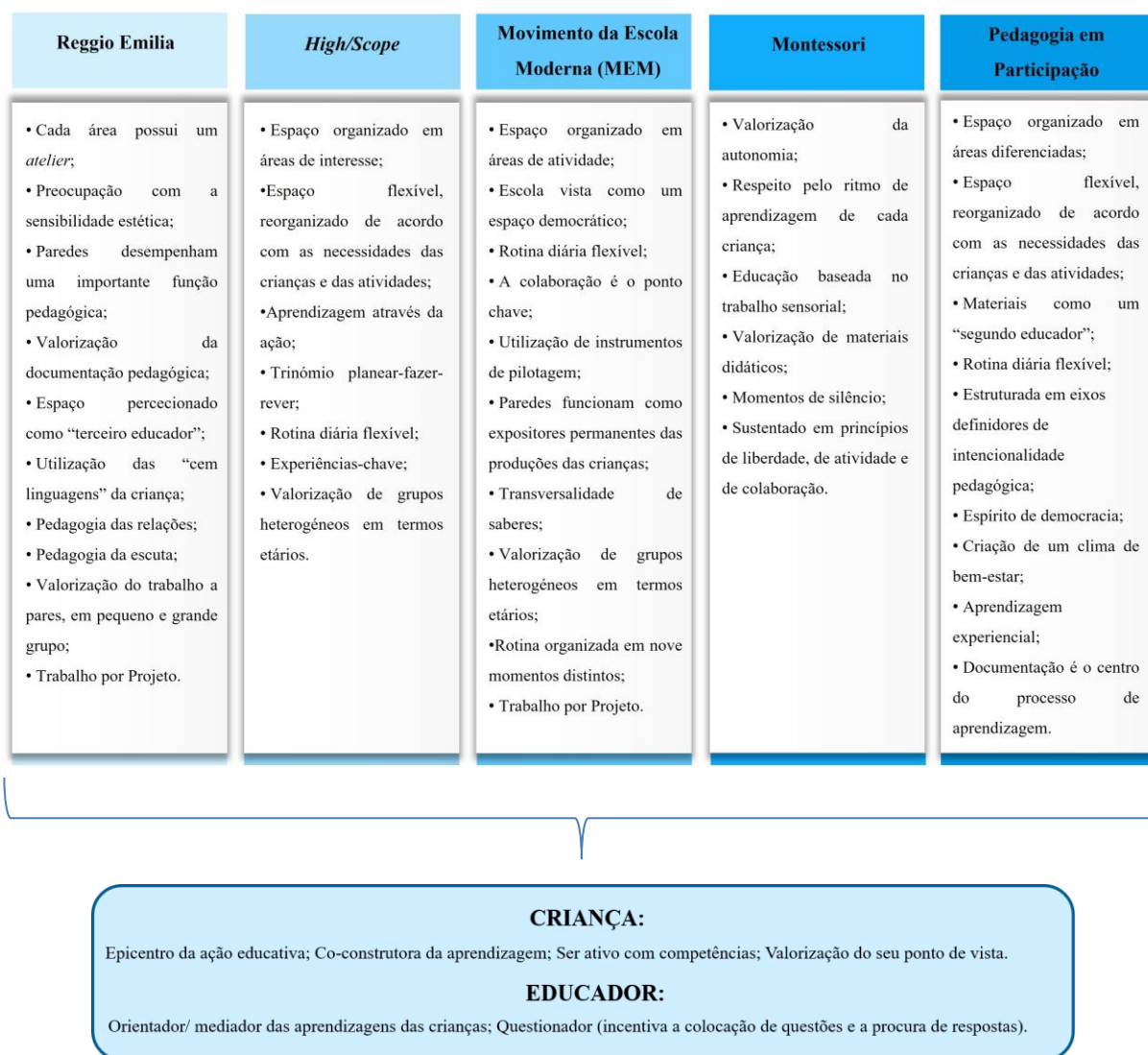


Figura 1. Modelos Pedagógicos (Adaptado de Faria et al., 2012; Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Vilela, 2014).

Na PES privilegiou-se a componente da Educação Artística, onde as crianças foram incentivadas a expressarem-se, tal como defende a abordagem Reggio Emilia, através de diferentes formas de expressão simbólica, intituladas como “as cem linguagens [da criança]” (Lino, 2013, p. 110), destacando-se a título de exemplo os desenhos, as construções e pinturas, a

música, os jogos de sombra e o jogo dramático, vivenciados na prática educativa. Estas múltiplas formas de expressão enriqueceram o processo educativo das crianças, tendo sido vivenciadas de uma forma onde se favoreceram as relações interpessoais, que constituem o “coração” (Lino, 2013, p. 118) desta pedagogia. Procurou-se providenciar relações entre todos os protagonistas do processo educativo da criança, pois acredita-se que a aprendizagem e o conhecimento se constroem colaborativamente, sendo este trabalho colaborativo crucial para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, devendo por isso valorizar-se e respeitar-se os contributos de todos os elementos do grupo. As relações estabelecidas entre crianças, entre crianças e o adulto, entre os profissionais do processo educativo e entre as famílias, permitem que as crianças se desenvolvam tendo por base valores como o respeito e a partilha (Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, destaca-se a importância que o trabalho individual, a pares, em pequeno e grande grupo, proporcionado ao longo da PES, intitulado no modelo Reggio Emilia como “pedagogia das relações” (Lino, 2013, p. 118), possuiu no desenvolvimento das crianças, uma vez que estas foram “encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, [e] resolver problemas” (Lino, 2013, p. 119), contribuindo assim para a construção e desenvolvimento do currículo, dando forma ao projeto desenvolvido.

As características das crianças e o seu ritmo de aprendizagem foram sempre valorizados (Faria et al., 2012; Vilela, 2014), pois sendo a criança um ser ativo, rico e competente, o educador tem o papel de escutá-la, surgindo assim o conceito de pedagogia da escuta, através do qual se dialoga e se reconhece as diferenças do outro, visando o desenvolvimento de aprendizagens, quer individuais, quer colaborativas, através do diálogo, da partilha e da colaboração entre as crianças (Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ainda que nos modelos apresentados a rotina diária seja vista de diferentes formas e o dia-a-dia seja organizado tendo em conta determinados aspetos, procurou-se no contexto educativo promover a estabilidade e a autonomia na criança (Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Apesar da sala de atividades estar estruturada por áreas de interesse diversificadas, a organização do espaço não tinha características fixas, mas sim flexíveis, pois à medida que o desenvolvimento das ações ocorria era importante, sempre que necessário, reorganizar a sala (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho,

2013), sendo que a ação que será evidenciada no Capítulo III, relativa ao teatro de sombras, implicou esta reestruturação da sala de atividades. Ademais, todo o espaço educativo estava estruturado de forma a conceber autonomia às crianças, para que estas pudessem utilizar os materiais de forma independente, existindo uma ampla diversidade de materiais possibilitando que as crianças tivessem oportunidade de experienciar e aprender mais com a pluralidade de opções existentes. Importa ainda destacar que as produções realizadas pelas crianças eram expostas tanto no espaço interior como fora do mesmo, nomeadamente no corredor da instituição (Lino, 2013), constituindo desta forma um ambiente educativo altamente estimulante, evidenciando a importância da dimensão estética no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, uma vez que as “paredes falam, [e] documentam” (Lino, 2013, p. 123). Além disso, no espaço interior encontravam-se ainda alguns instrumentos de pilotagem, característicos do MEM, evidenciados com mais pormenor no Capítulo II (Niza, 2013).

Importa ainda enfatizar que todas as ações partiram dos interesses das crianças e foram vividas através de momentos lúdicos, pois sendo o brincar o ofício da criança, é através dele que esta “aprende fazendo” e “aprende aprendendo” (Dewey, 2002). Deste modo, o brincar constituiu-se como uma ferramenta fundamental para que o educador consiga observar uma vez mais as necessidades e os interesses do grupo, sendo da sua responsabilidade estimular estes períodos de brincadeira, que de forma espontânea potenciam nas crianças a aquisição de novas competências, permitem que estas descubram curiosidades sobre as pessoas, sobre o mundo que as rodeia, bem como si mesmas, facilitando, à vista disso, a sua adaptação ao meio social (Papalia et al., 2001), dado que estes momentos de brincadeira propiciam o desenvolvimento “cognitivo, social, emocional e físico da criança” (Marques, 2019, p. 59). Assim, o “brincar é ouro” (C. Neto, comunicação pessoal, 4 março, 2021) e por isso assume um papel fundamental para a criança, pois estimula a sua capacidade de memória e de concentração, permite uma aquisição de novo vocabulário, incentiva as crianças na resolução de problemas, permite a manipulação de diferentes materiais, proporcionando maiores competências manipulativas, desenvolvendo consequentemente competências sociais e motoras. Além disso, permite ainda que as crianças desenvolvam sentimentos de pertença e de respeito pelo outro, compreendendo a importância do cumprimento de regras, fortalece a sua curiosidade e imaginação e desenvolve a sua motricidade fina e grossa (Marques, 2019; Silva & Sarmento, 2017).

Face a todas estas características, a EPE deve proporcionar a cada criança momentos de bem-estar e de segurança (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro; Lopes da Silva et al., 2016), sendo

da responsabilidade do educador equilibrar a sua prática entre dois conceitos intrínsecos, a ética do cuidar e a ética do educar (Marta, 2015), pois esta relação de afetividade desenvolvida entre o adulto e a criança, vai oferecer à criança segurança para que esta se desenvolva a vários níveis, através da promoção de “ambientes securizantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), onde se sinta escutada e reconhecida. Desta forma, a ética do cuidar relaciona-se com o desenvolvimento de relações afetivas entre as crianças e o educador “em termos de segurança, de proteção e de bem-estar, que constituirão o alicerce do desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114). Em contrapartida, a ética do educar objetiva a aquisição de conhecimentos através “do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos” (Marta, 2015, p. 114). Se este equilíbrio for visível nas práticas do educador, significa que as crianças desenvolveram aprendizagens que lhes permitirão agir autonomamente ao longo da sua vida (Marta, 2015), sendo por isso crucial que esta componente da afetividade seja frequente neste nível educativo.

Neste ponto de vista, e uma vez que a visão de infância, tal como mencionado no subcapítulo anterior, foi progredindo ao longo dos tempos, passando da visão de criança como uma tábua rasa, para uma visão em que a criança é um ser ativo com competências, sendo por isso valorizada (Silva & Sarmiento, 2017), torna-se consequentemente inevitável refletir acerca da identidade profissional, valorizando a relevância dos contextos de formação inicial e de trabalho dos educadores (Marta, 2015). Na perspetiva de Nóvoa (1992) a construção da identidade profissional docente envolve três processos cruciais, nomeadamente o desenvolvimento profissional, que engloba os aspetos da profissionalização docente; o desenvolvimento pessoal, referente aos processos de produção da vida do educador, e o desenvolvimento institucional, que diz respeito aos investimentos realizados pela instituição para alcançar os objetivos estabelecidos. Todos estes processos fundamentais para o crescimento do educador, vão instigar a construção da sua identidade enquanto profissional, que estará em constante processo de transformação. Dada a pressão, por parte da sociedade, de uma constante evolução, surge a questão da preparação profissional “ao longo de toda a vida” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32), o que faz com que a identidade profissional dos educadores de infância, e inerentemente a sua carreira, tenha de acompanhar esta evolução, caracterizando-se como um “espaço de construção profissional” (Nóvoa, 1991, citado por Marta, 2015, p. 172) onde em primeiro lugar se manifesta vontade em “querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a

ação pedagógica em saberes específicos e (...) tem que se ativar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional” (Sarmiento, 2009, citado por Marta, 2015, p. 172).

Porém, para recolher informações sobre o processo evolutivo das crianças, importa atentar na questão da avaliação, e fazendo novamente referência à circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, neste documento é estabelecido que “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 4). Nesta perspetiva, também a publicação da Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, veio salientar uma vez mais a importância que a avaliação assume na EPE (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015), enquanto processo regulador e integrante das práticas educativas, servindo de suporte à aprendizagem e possibilitando a recolha sistemática de informações. A criança, enquanto “agente da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), deve ser igualmente envolvida neste processo, de modo a alcançar uma maior perceção da sua evolução, bem como das suas dificuldades, e de que forma as conseguirá ultrapassar. Neste processo de avaliação, é fulcral observar continuamente a evolução da criança, procurando recolher informações que sustentem as planificações elaboradas, reajustando, caso seja necessário, a ação a desenvolver, de acordo com as preferências das mesmas, com a finalidade de propiciar novas aprendizagens (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016).

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória, apresentando por isso um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 6.º, p. 3069). Este nível educativo é lecionado por um professor titular de turma, tendo a duração de quatro anos, abrangendo alunos com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O professor do 1.º CEB assume um papel fundamental na reconfiguração do ensino e da aprendizagem dos alunos, não só para que estes aprendam, como também se preparem para mobilizar competências e saberes num mundo repleto de desafios (Oliveira-Martins et al., 2017). Desta forma, e tal como refere Tomlinson (2008), um profissional de educação deve ser encarado “como um maestro que ajuda os músicos a fazer música e não a

faz sozinho” (p. 38), ou seja, devem ser os alunos a construírem o seu próprio conhecimento, tendo o docente o papel de os conduzir para esse caminho.

Relativamente aos objetivos deste nível educativo, espera-se o desenvolvimento dos alunos a vários níveis, nomeadamente, social, cognitivo, motor, entre outros, o desenvolvimento do espírito crítico, de interesses e de aptidões, bem como a promoção de competências associadas à formação de cidadãos ativos e responsáveis, desenvolvendo a autonomia e estimulando ainda a cooperação e a reflexão. Focando algumas particularidades do 1.º CEB, pretende-se o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 8.º, p. 3070). Neste seguimento, este nível educativo deve ser sequencial com a EPE e com o 2.º CEB, permitindo uma transição mais suave e uma melhor adaptação a novos desafios, que serão apresentados do ponto de vista do currículo (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Moss, 2011).

Face a uma sociedade em constante evolução e pautada por inúmeros desafios, é fundamental que os alunos desenvolvam um determinado conjunto de competências específicas, elencadas num novo currículo para o ensino básico, de caráter humanista, estabelecido por “princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 1.º, p. 2929) no PASEO. Entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos do ensino, que se forem articulados de forma coerente, “constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, art. 2.º, p. 3477), visando o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para que estes aprendam a viver em sociedade.

Assim, e seguindo esta linha de pensamento, sendo o professor do 1.º CEB um gestor do currículo, tem a responsabilidade de mobilizar e integrar os “conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Dec. Lei n.º 241/2001, art. 2.º, p. 5574). O currículo deste nível educativo deve ser operacionalizado tendo em consideração uma pedagogia de autonomia, através da qual o aluno adquire um papel central, ativo e crítico, objetivando o desenvolvimento de aprendizagens articuladas, contextualizadas e prazerosas (Perrenoud, 2000). O facto de o professor assumir um papel de mediador nas aprendizagens da maior parte das componentes do currículo do 1.º CEB,

permite-lhe não só estabelecer uma ligação de proximidade com a turma, como também integrar os vários conteúdos das diversas áreas curriculares numa matriz transdisciplinar com sentido (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Quadros-Flores et al., 2019).

No que diz respeito à matriz curricular do 1.º CEB, e tal como referido no Dec. Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e no Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este nível educativo abarca quatro áreas disciplinares de índole obrigatória, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente às áreas não disciplinares de frequência obrigatória, destacam-se o Apoio ao Estudo, bem como a Oferta Complementar, sendo que Educação Moral e Religiosa Católica é uma disciplina facultativa. Ademais, salienta-se também as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que sendo de carácter facultativo, são de natureza formativa e lúdica. A área curricular de Inglês está também incorporada na matriz curricular do 1.º CEB, sendo que a sua frequência é obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, não sendo, porém, lecionada pelo professor titular de turma (Dec. Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). As disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão também integradas nas matrizes de todos os anos de escolaridade do ensino básico, como áreas de natureza transdisciplinar, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Ainda no âmbito das TIC, a Direção-Geral de Educação promove um projeto intitulado de “Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, visando desenvolver nos alunos competências relacionadas com o pensamento computacional e a literacia digital, estimulando a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, bem como outras competências transversais ao currículo, tornando assim as práticas mais motivadoras. Neste sentido, foram elaborados dois documentos orientadores, particularmente as Linhas Orientadoras Gerais e as Linhas Orientadoras para a Robótica, sendo que estes documentos possuem um grande potencial servindo como um instrumento base para o desenvolvimento de propostas ricas e variadas. O último documento relativo à Robótica, constitui uma oportunidade para que as TIC sejam utilizadas, de forma construtiva e apropriada, em sala de aula, incorporando linhas orientadoras que permitem integrar a robótica em escolas que tencionam desenvolver cenários de aprendizagem através de robôs. Deste modo, é importante estimular e desafiar os alunos a desenvolverem competências multidisciplinares, tornando assim as suas aprendizagens contextualizadas e significativas (Direção-Geral da Educação, 2016).

Seguindo esta linha de pensamento, o estabelecimento de relações entre as diversas disciplinas e os conteúdos, isto é, a articulação curricular, desenvolve-se através da multidisciplinaridade, ou seja, as diversas áreas curriculares estão situadas no mesmo nível hierárquico, estabelecendo-se relações pontuais entre si; da interdisciplinaridade, onde alguns grupos de disciplinas se inter-relacionam, quer através de processos de comunicação, quer por meio da integração de conteúdos, permitindo um olhar geral sobre as diversas situações, isto é, uma vez que existe uma combinação dos saberes envolvidos, permanecem os interesses de cada disciplina, mas existe uma procura para a resolução de problemas, através da articulação com as outras disciplinas (Leite, 2012; Pombo et al., 1993); ou da transdisciplinaridade, onde as disciplinas deixam de estar fragmentadas, sendo favorecida a compreensão o mais próxima das realidades (Leite, 2012). Contudo, a articulação curricular não se realiza somente através dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, mas também por dinâmicas pedagógicas, notadamente a promoção de um “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 21º, p. 2935) entre as equipas multidisciplinares, acentuando as especificidades de cada aluno. Uma vez mais, importa destacar que a colaboração estabelecida entre os docentes é a principal chave para a resolução de problemas e superação das dificuldades, expandindo os momentos de partilha e de aprendizagem.

Atualmente, e à luz do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, as escolas possuem uma maior facilidade em assegurar a inclusão e a promoção da equidade, e tendo um papel decisivo ao nível da decisão curricular, é necessário que haja um trabalho colaborativo entre os agentes educativos, de forma a reelaborar o currículo, visando a sua adequação a cada contexto, de modo que este seja eficaz e responda às necessidades de cada um dos alunos (Leite, 2012). Assim, a articulação curricular deve ser realizada nas práticas do docente, para que seja possível mobilizar conhecimentos derivados das diferentes áreas curriculares, propiciando o desenvolvimento de aprendizagens integradas e integradoras. Desta forma, e tal como se privilegiou ao longo da PES, a questão da articulação entre as diversas áreas curriculares foi sempre uma grande preocupação, onde se valorizou e promoveu o cruzamento de saberes, e não a fragmentação dos mesmos, possibilitando que os alunos articulassem as suas competências e os seus conhecimentos, objetivando a construção de aprendizagens significativas (Pombo, 2004). Neste seguimento, a MTP caracterizou-se como uma mais-valia na construção dessas aprendizagens, visto que não é possível desenvolver projetos se os conteúdos das diversas áreas curriculares forem fragmentados.

Neste sentido, é importante realçar a relevância que o currículo deste nível educativo assume no sistema educativo português, destacando-se os Programas e as Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o PASEO. Assim, e de forma a orientar o professor na sua ação pedagógica, foram homologados, em 2015 os Programas e Metas Curriculares, definindo-se como documentos interdependentes determinados para as diferentes componentes que integram em concordância com as matrizes curriculares homologadas, servindo como uma orientação para os conhecimentos e capacidades que os alunos devem desenvolver. Posteriormente, em 2018, foram publicadas as Aprendizagens Essenciais, que constituindo um documento curricular, preconizam uma referência relativamente aos conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais que os alunos devem desenvolver, relativamente à matriz específica de cada componente do currículo do ano de escolaridade em questão, estabelecendo uma articulação com o PASEO (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho; Oliveira-Martins et al., 2017), tal como é possível observar na Figura 2. Este último documento determina as competências que os alunos devem alcançar até finalizarem o ensino secundário, auxiliando na “definição de estratégias metodológicas e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8).



Figura 2. Esquema conceitual de competências (Oliveira-Martins et al., 2017)

Consequentemente, cabe à escola conceber oportunidades de aprendizagem fundamentais para a construção de um perfil do aluno assente em conceções humanistas. Ademais, este documento reforça o facto de que devem ser providenciados modos diversificados não só de aprender, como também de desenvolver conteúdos e competências. Assim, se estes fatores forem respeitados, estar-se-á a incentivar a promoção de ambientes inclusivos e com qualidade (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Tomlinson, 2008).

Tal como os alunos possuem especificidades, personalidades e interesses distintos, também a aprendizagem se deve processar de modo distinto. Por esse motivo, e para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, é substancial procurar “atender às particularidades individuais dos alunos, proporcionando um ensino tão personalizado quanto possível” (Lopes,

2003, p. 15), promovendo assim, uma escola para todos (Niza, 2000). Neste ponto de vista, o docente deve providenciar aprendizagens tendo por base uma abordagem multinível, que se traduz numa opção metodológica que “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3.º, p. 2930), recorrendo, dessa forma, a medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. As medidas universais, como é o caso da diferenciação pedagógica, das acomodações curriculares, entre outras, procuram responder a todos os alunos (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 8.º). Em contrapartida, as medidas seletivas, nomeadamente as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens, bem como o apoio tutorial, pretendem “colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pela aplicação de medidas universais” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3.º, p. 2930). Por último, entende-se por medidas adicionais as medidas que tencionam “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3.º, p. 2930), implicando, por isso, a utilização de recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão específicos. A título de exemplo, consideram-se como medidas adicionais frequentar o ano de escolaridade por disciplinas, a concretização de adaptações curriculares significativas, bem como a elaboração de um plano individual de transição (PIT) (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 10.º).

Posto isto, e contestando as pedagogias de carácter transmissivo, uma escola inclusiva exige consequentemente uma pedagogia de participação e de diferenciação (Cabral, 2016; Maia & Freire, 2020; Rodrigues, 2006), onde a diferenciação pedagógica se caracteriza como uma medida universal, isto é, uma medida que deve ser adotada por todas as escolas, para dar resposta a todos os alunos, objetivando a promoção da “participação e a melhoria das aprendizagens [dos alunos]” (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 8.º, p. 2921). Desta forma, entende-se por diferenciação pedagógica, o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança (...), através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do[s] aluno[s]” (Sá, 2001, p. 12), percecionando o aluno como autor da sua própria aprendizagem. Uma vez que cada criança representa um ser único e diferente dos demais, é necessário prestar atenção às suas necessidades de aprendizagem, diversificando práticas e recursos pedagógicos, objetivando o maior sucesso possível para todas. Desta forma, o enfoque será o aluno, evidenciando um cuidado no processo de aprendizagem, destacando uma vez mais o currículo de base humanista, para o

desenvolvimento de estratégias que impulsionem a aprendizagem de todos os alunos (Perrenoud, 2000).

Ainda que a relação estabelecida entre o aluno e o docente seja fundamental para o sucesso deste, é vital utilizar não só metodologias ativas que suscitem no aluno a construção do seu conhecimento, como também recursos variados que promovam a inovação, desenvolvendo uma sociedade com base no construtivismo, visando dar resposta aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem evidenciados por cada aluno, tendo por base as inteligências múltiplas apresentadas por Gardner (Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010), que permitirão a motivação e o sucesso do mesmo (Estanqueiro, 2010). O mesmo autor refere ainda que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados, pois as aprendizagens que estes constroem, independentemente do contexto, devem ser valorizadas, uma vez que se estão a estabelecer relações entre o conhecimento que o aluno já possui, e o conhecimento que está a construir (Lopes, 2003; Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010), “alinhando [assim] os conhecimentos prévios e as competências dos alunos e interesses aos conteúdos curriculares” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 892). Desta forma, é através “da reflexão sobre as experiências de interação com o mundo que o rodeia” (Antunes, 2013, p. 230), que o aluno constrói o seu próprio conhecimento, tendo o professor a responsabilidade de “incentivar os alunos a descobrirem, por si próprios [esse conhecimento]” (Antunes, 2013, p. 230), visando a construção de aprendizagens significativas vinculando assim aquilo que o aluno já sabia com aquilo que aprendeu (Pelizzari et al., 2002).

Assim sendo, e considerando não só a diferenciação pedagógica, como também o uso de múltiplas estratégias diversificadas que desenvolvam a mesma, é possível gerar, através do trabalho em grupo, ambientes de aprendizagem bastante ricos, destacando a aprendizagem colaborativa. Este tipo de aprendizagem propicia o desenvolvimento de inúmeras competências, tais como a aceitação da diferença, o respeito pelos colegas, entre outras. Importa então evidenciar que ao longo da PES, o trabalho colaborativo ofereceu várias vantagens no processo educativo dos alunos, pois quando se formavam grupos com alunos com níveis de aprendizagem distintos, os que apresentavam maior facilidade na construção de conhecimento, ajudavam os colegas que apresentavam menor facilidade, respeitando as diferenças existentes (Arends, 2008). Sem embargo, além da aprendizagem colaborativa, e dada a vasta gama de abordagens e ferramentas disponíveis, cada aluno deve apropriar-se daquelas com que mais se identifica, sendo que este vasto leque de possibilidades, vai muito mais além do uso exclusivo do manual escolar, não menosprezando as suas potencialidades. Desta forma, além do manual escolar ser

um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados em sala de aula (Viseu & Morgado, 2011), sendo muitas das vezes a “única bibliografia que o professor conhece, em termos científicos e em termos pedagógicos” (Tormenta, 1996, p. 9), devendo respeitar uma série de requisitos e critérios de apreciação e avaliação centrados no rigor científico, adequação aos Programas e Metas Curriculares e qualidade pedagógica e material (Dec. Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto), não deve ser o único, devendo por isso recorrer-se também a outros recursos didáticos e pedagógicos, como recursos potenciadores de boas aprendizagens.

Nos dias que correm, os docentes possuem a grande tarefa de motivar os alunos e incitá-los a novas aprendizagens. Todavia, para que isso aconteça, é substancial permutar o dito ensino tradicional e recorrer a novas formas de ensino mais didáticas, motivadas pelos princípios do construtivismo. Uma vez que estes alunos nasceram num mundo onde a tecnologia faz parte do quotidiano, é fundamental oferecer-lhes este tipo de ferramentas, para que as ações educativas se tornem mais dinâmicas, além de que os recursos didáticos apresentam inúmeras potencialidades, pois sendo uma forma mais chamativa de despertar a atenção do aluno, ajuda-o “a compreender melhor a temática (...) torna[ndo] o ensino mais objetivo, concreto e próximo da realidade” (Macedo, 2013a, p. 170). Assim, o docente deve recorrer às TIC, visando a melhoria do ambiente de aprendizagem da turma, sendo que a sua utilização em salas de aula do 1.º CEB, assenta num paradigma construtivista, centrado não só no aluno, como também no seu processo de ensino e de aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2013), permitindo que este construa conhecimentos através da sua utilização, sendo que o docente assume apenas o papel de mediador e facilitador de ambientes de aprendizagem. Por conseguinte, importa ressaltar que ao longo da PES, e aliado às TIC, recorreu-se ao lúdico como um meio facilitador das aprendizagens das crianças, pois estes momentos permitem que estas aprendam de forma agradável e aprazível. Tal como sugere Quadros-Flores et al. (2013), as mudanças que ocorrem no ensino devem acompanhar a evolução social e tecnológica, e de forma a assegurar uma melhoria da qualidade de ensino, é necessário que o docente esteja predisposto a novas mudanças, devendo aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis, contribuindo assim para a dinamização de práticas educativas com qualidade.

Também a ligação estabelecida entre as crianças e o professor, contribui positivamente para uma predisposição por parte das crianças para novas aprendizagens, influenciando, desta forma, a sua vida. Do mesmo modo, também a relação existente entre a escola e a família é fundamental para o processo educativo das crianças, pois esta relação, espelhada no Dec. Lei n.º

54/2018, de 6 de julho, providencia aos pais ou aos encarregados de educação, não só o direito, como também o dever, de participarem e cooperarem no processo educativo da criança, obtendo ainda informações mais específicas acerca do mesmo. Assim sendo, uma boa relação escola/família, onde a comunicação existente entre ambas as entidades proporciona um clima de bem-estar e segurança a todos os intervenientes implicados neste processo educativo, contribui para uma maior motivação, sendo ainda potenciadora de um clima de sucesso escolar.

Uma das várias funções que o professor desempenha diz respeito à avaliação, sendo que esta é caracterizada como um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Dec. Lei nº 17/2016, de 4 de abril, art. 23º, p. 1124), funcionando ainda como “um instrumento e um incentivo à aprendizagem” (Macedo, 2013a, p. 158). Neste sentido, uma vez que avaliação das aprendizagens concretizadas pelos alunos “proporciona ao professor informações insubstituíveis para ir ajustando, progressivamente, a ajuda que presta no processo de construção de significados” (Coll & Martín, 2001, p. 214), o docente deverá avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574). Por conseguinte, e tendo por base um paradigma humanista, o professor do 1.º CEB, além de estruturar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, deve integrar os alunos neste processo de avaliação, respeitando a pluralidade de conhecimentos dos alunos, realçando os conhecimentos prévios e valorizando o erro como aprendizagem para a construção de novos saberes (Dec. Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto). Porém, e como será explanado no Capítulo II, existem três formas de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, cujas funções divergem no momento de realização, nos objetivos, finalidades, métodos e instrumentos, permitindo uma evolução da aprendizagem do aluno (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Além disso, estas modalidades de avaliação, possibilitam não só a recolha de informações sobre as particularidades de cada aluno, como também uma planificação das aulas tendo por base essas particularidades, ajustando-as no decorrer da prática, sempre que se considerar pertinente. Assim, a avaliação permite ao docente direcionar o percurso escolar dos alunos, certificando as aprendizagens construídas, particularmente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências presentes no PASEO.

Desta forma, e tendo por base tudo o que foi referido, é imprescindível que o docente possua um conhecimento aprofundado no que respeita os conteúdos das diferentes áreas

curriculares, de modo que consiga dar resposta às exigências sociais e profissionais exigidas pela sociedade. Tal como refere Tardif (2002), os profissionais de educação devem apropriar-se dos saberes de formação profissional, adquirindo-os nas instituições em que são formados. Em contrapartida, existem os saberes disciplinares, que são adquiridos pelos docentes ao longo da sua carreira e que se referem às várias áreas do conhecimento; os saberes curriculares, referentes à sua formação académica, isto é, a forma como as diferentes instituições recomendam que o processo educativo seja gerido, tendo por base as competências a desenvolver com as crianças, ostentadas num programa composto por objetivos e conteúdos. Por fim, existem ainda os saberes experienciais, que representam a experiência profissional e prática da sua profissão.

Assim, enfatiza-se, uma vez mais, a necessidade de uma formação contínua, que potencie o desenvolvimento da identidade profissional do docente, sendo que para isso foi fundamental o cruzamento de todos estes saberes, visando o desenvolvimento de práticas educativas reflexivas e conscientes, tal como será notório no capítulo subsecutivo. Nesta perspetiva, uma vez que o professor do 1.º CEB possui um perfil específico de desempenho profissional (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) é da sua responsabilidade estabelecer uma relação com as famílias e com a comunidade; mobilizar o quadro conceptual teórico e desenvolver o currículo vigente tendo em conta o contexto educativo, permitindo assim a aprendizagem de todos os alunos, desenvolvendo competências a nível cognitivo, afetivo e psicomotor.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 7).

O presente capítulo encontra-se estruturado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro assenta numa caraterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, e o segundo na metodologia de investigação utilizada. Desta forma, no primeiro subcapítulo será apresentada a caracterização da instituição cooperante, incluindo ainda a caraterização do ambiente educativo na valência de EPE e de 1.º CEB, evidenciando as suas particularidades. Esta caraterização é crucial pois o ambiente educativo deve assumir-se não só como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças [como também] de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). No segundo subcapítulo é realizada uma abordagem à MIA, dado ter sido a metodologia utilizada ao longo de todo o processo de formação no contexto da PES, evidenciando os seus contributos na prática educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES nas valências de EPE e 1.º CEB desenvolveu-se num Centro Escolar situado na periferia urbana do grande Porto, construído em duas fases distintas, a primeira em 1976 e a segunda em 2010, integrado num agrupamento constituído por seis estabelecimentos, que oferecia todas as etapas educativas desde a EPE ao Ensino Secundário. O edifício mais antigo é constituído por quatro salas de aula, duas arrecadações, um gabinete referente à coordenação, uma reprografia, um pequeno laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho e uma sala destinada à componente de apoio à família (CAF). O edifício novo é formado por sete salas, das quais três são destinadas à EPE e as restantes ao 1.º CEB. Neste edifício localiza-se a sala para o corpo docente e não docente, uma casa de banho para os adultos e outra unissexo para todos os grupos da EPE, duas salas de arrumos com materiais de apoio às salas da EPE e às aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, duas casas de banho e um polibã para banhos, localizado no piso superior. A instituição possuía ainda um refeitório com cozinha, sendo que devido a esta área ser de pequenas dimensões para o número de crianças que frequentavam o

Centro Escolar, e dadas as medidas adotadas pela instituição face à pandemia, os horários de almoço eram repartidos, almoçando primeiro os grupos da EPE.

Relativamente ao espaço exterior, este destinava-se às duas valências do Centro Escolar, sendo constituído por um recreio com áreas desportivas, nomeadamente um campo de futebol e de basquetebol, uma zona coberta com bancos e jogos tradicionais pintados no chão pelas famílias das crianças, sendo este local um “espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), onde se desenvolviam aprendizagens e se vivenciavam novas experiências que contribuíam positivamente para o desenvolvimento das crianças. Contudo, os grupos da EPE utilizavam o espaço exterior localizado em frente às suas salas, com exceção das atividades de Educação Física, que eram realizadas no espaço comum a ambos os níveis educativos, onde existia um piso constituído por placas de borracha. Dada a situação pandémica vivida, e para evitar aglomerações de crianças, no período de almoço, enquanto o 1.º CEB almoçava, as crianças da EPE usufruíam também desse espaço. É importante salientar que existiam ainda dois portões de entrada para o centro escolar, o portão Norte e Sul, sendo que o seu acesso poderia ser feito através de escadas ou de rampa, constituindo um ponto positivo e facilitador para situações de mobilidade reduzida.

O corpo docente totalizava 18 profissionais, entre os quais quatro educadoras de infância, nove professoras titulares do 1.º CEB, duas professoras de inglês, duas professoras de informática e uma professora do Ensino Especial. O corpo não docente era formado por duas assistentes técnicas e oito assistentes operacionais. O horário de funcionamento da instituição era das 7h30 às 19h, sendo que a componente letiva da EPE decorria das 9h00 às 11h30 e das 13h30 às 15h30. A instituição dispunha de um horário não letivo para a EPE que funcionava em regime de acolhimento entre as 7h30 e as 9h e em regime de prolongamento entre as 15h30 e as 19h. No 1.º CEB o horário não letivo decorria entre as 7h30 e as 9h00 e as 17h30 e as 19h. O horário não letivo da EPE era assegurado pela Câmara Municipal (CM) através das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que contava com os serviços de uma professora no período da manhã e de duas assistentes técnicas. Os alunos do 1.º CEB, além das AEC de cariz formativo, cultural e lúdico, usufruíam também da CAF com o auxílio da CM. Este alargamento de horários pretendia dar resposta às questões laborais dos Encarregados de Educação (EE) que não tinham possibilidade de levar e buscar as crianças no horário letivo.

A instituição cooperante estabelecia vários protocolos de cooperação com instituições e empresas, fomentando a relação entre a escola e a comunidade, entre as quais Câmara Municipal;

Junta de Freguesia; Lipor; Biblioteca Escolar e Biblioteca Itinerante; Faculdades e Institutos Politécnicos e Unidades de Saúde Familiar. Face a estes protocolos e parcerias, a instituição estava envolvida em inúmeros projetos, como por exemplo Menu Saudável & Amigos Hortícolas; Contos, contigo conto; Projetos de Saúde Escolar, Leitura em vai e vem e o Dia Nacional do Pijama. As famílias caracterizam-se como parceiros fundamentais na prossecução dos objetivos educativos, pois participam ativamente na vida escolar das crianças. Salienta-se a existência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que dinamizava atividades culturais, de cariz formativo e informativo, objetivando fomentar a solidariedade e a interação entre a comunidade escolar, sendo que a sua participação e envolvimento na vida escolar das crianças são uma condição necessária para o sucesso educativo que todos desejam (PE, 2019/2023).

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES desenvolvida na valência de EPE, ocorreu com um grupo constituído por 17 crianças, nomeadamente, 12 do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. O facto de existir no grupo uma heterogeneidade de idades é bastante vantajoso, pois este fator propicia um enriquecimento das interações no grupo, oferecendo momentos de desenvolvimento e aprendizagem entre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Importa mencionar a existência de uma criança no grupo diagnosticada com uma perturbação do espectro de autismo, o que se refletia nas suas capacidades comunicativas. No entanto, esta criança manifestava boas competências a nível cognitivo e relacional, conseguindo acompanhar o ritmo de trabalho do restante grupo. Além de ser seguida com terapia da fala e terapia ocupacional esta criança era ainda acompanhada pelas Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELIs), do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Através da observação realizada, foi possível constatar que este grupo era bastante afetivo e autónomo na concretização dos cuidados de higiene, participava ativamente nas propostas que eram sugeridas, e todas as crianças se relacionavam bem com os colegas e adultos da sala. Para se compreender de forma mais clara as características do grupo, através da observação, identificaram-se as suas necessidades e os seus interesses, com vista ao seu desenvolvimento. No que se refere às necessidades, verificou-se que algumas crianças têm dificuldade em respeitar os colegas em momentos de partilha de ideias e de materiais, bem como trabalhar em equipa e justificar as suas escolhas e opiniões. Algumas crianças revelavam

dificuldades na expressão e comunicação oral, ao nível das representações gráficas e da manipulação de determinados objetos, como, tesouras, lápis e pincéis. Especificando os seus interesses, evidenciou-se um grande fascínio pela audição e exploração de histórias, realização de trabalhos de expressão plástica, de expressão motora, de experiências, como também a aprendizagem de canções e lengalengas. Atividades que envolvam música, acompanhadas de ritmo e coreografias e atividades realizadas no exterior cativam bastante o grupo, manifestando um grande interesse por tudo o que é novidade. Face às aprendizagens evidenciadas, salienta-se uma visível evolução em alguns elementos do grupo, relativamente à capacidade de expressão para organizar ideias acerca de projetos em desenvolvimento, evidenciando uma melhoria na capacidade de expressão oral e escrita. Ao longo da PES foi notório que as crianças conseguiam organizar sequencialmente os vários elementos de uma história, associavam corretamente o numeral à quantidade, tendo também adquirida a noção de ordinalidade. Ao nível da motricidade fina, e tendo em conta todas as ações desenvolvidas, verificou-se também uma grande evolução.

Todas as salas da EPE possuíam uma porta que dava acesso direto a uma pequena fração do espaço exterior, onde existiam canteiros com algumas plantações. A sala de atividades encontrava-se limpa e bastante arejada, existindo uma porta e janelas grandes envidraçadas que possibilitavam uma iluminação natural, sendo que esta incidência direta de luz solar era muito benéfica, pois permite que as crianças “executem os seus trabalhos sob a luz natural, percecionem as cores e descubram relações entre luz e cor” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 194). Nas janelas existiam estores que podiam ser regulados manualmente, permitindo escurecer a sala de atividades, de acordo com as necessidades e/ou com os interesses do grupo. Observaram-se condições de conforto, existindo cadeiras e mesas para todas as crianças, sendo que dada a situação atual, as crianças estavam organizadas por mesas de trabalho, onde cada uma possuía o seu espaço de trabalho. A temperatura da sala era bastante agradável, havendo a possibilidade de se ligar o ar condicionado ou de abrir a porta e as janelas, caso isso se justificasse. As tomadas não se encontravam à altura das crianças, assegurando-se assim condições básicas de segurança. Quanto à decoração da sala, as paredes estavam repletas de trabalhos realizados pelas crianças, tais como desenhos, pinturas, entre outros registos, representando “processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para [as] crianças como para [os] adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29).

Nas paredes da sala e baseados no modelo pedagógico do MEM localizavam-se alguns instrumentos de regulação da vida do grupo, conhecidos como instrumentos de pilotagem, entre

os quais quadro meteorológico e marcação do dia da semana. Para uma melhor organização das dinâmicas do grupo, e através de situações que iam surgindo, foram negociadas e registradas com as crianças regras de convivência que estavam expostas numa das paredes da sala, de modo a diminuir a frequência com que estas ocorriam. Este tipo de instrumentos, além de permitir uma documentação da vida do grupo, ajuda “o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (Folque, 2018, p. 55). Além da sala conter uma secretária com um computador, possuía um lavatório, adaptado ao tamanho das crianças, permitindo que estas limpassem os seus materiais, efetuassem a higiene das mãos após alguma atividade de pintura ou outro tipo de brincadeira e enchessem as suas garrafas, que se encontravam devidamente etiquetadas no mesmo local. Existia um armário de grandes dimensões com inúmeras gavetas e portas, onde vários materiais eram armazenados, nomeadamente livros, materiais de pintura, entre outros, e onde eram guardados os lanches das crianças. Havia ainda um local de arrumação individual, particularmente um tabuleiro porta papéis, com a identificação de cada criança, onde se colocavam os trabalhos realizados, sendo que todas reconheciam autonomamente o local onde deviam colocar os seus trabalhos.

O espaço desta sala de atividades estava organizado segundo a abordagem *High/Scope*, sendo dividido por áreas de interesse distintas para “encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). As áreas existentes na sala de atividades eram a área do faz de conta, conhecida como a área da casinha, a área da biblioteca, a área da escrita/expressão plástica, a área dos jogos de mesa e a área dos jogos de construções, garagem e pista de comboios, que se encontravam dispostas à volta da sala de atividades, permitindo que as crianças e os adultos se movimentassem com algum à vontade, acedendo às diferentes áreas e atividades.

Na área do faz de conta/área da casinha existiam bonecas, alimentos de plástico, utensílios de cozinha, entre outros materiais. Esta área possibilitava que as crianças realizassem “quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 187), podendo ocorrer atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no dia-a-dia e de desempenho de papéis. Ademais, esta área promovia ainda o desenvolvimento de competências como a linguagem oral, interação e respeito pelo outro, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia. A área da biblioteca era constituída por livros, existindo uma estante com a função de guardar os livros e de suporte de apoio à leitura, encontrando-se numa zona da sala bastante iluminada, para que as crianças não apresentassem dificuldades na visualização dos livros. Esta estante de apoio à leitura, permitia que as crianças

visualizassem as capas dos livros, sendo que, segundo a abordagem *High/Scope*, este aspeto é muito vantajoso, pois torna-se mais fácil para as crianças “escolher e alcançar o que querem ler” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 205). Aqui, as crianças desenvolviam competências como a criatividade e imaginação, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral, a capacidade de comunicação e expressão, entre outros aspetos.

A área da escrita/expressão plástica possuía folhas de várias cores e tamanhos, os materiais de cada criança, quadro magnético, marcadores, cavalete, entre outros materiais que estavam organizados por caixas e colocados num armário, acessíveis às crianças. Esta área permitia que a criança desenvolvesse a sua atenção e concentração; fortalecesse a autonomia e o sentido de responsabilidade; expandisse a capacidade de utilizar de forma adequada diversos materiais e de finalizar as tarefas que iniciava e amplificasse habilidades como o desenho, recorte, colagem, pintura e modelagem, descobrindo as potencialidades de cada um dos materiais. Sendo uma área que concede à criança o desenvolvimento do sentido estético e artístico, permite ainda que esta seja sensibilizada para a diversidade cultural existente, compreendendo o quão importante é a preservação do vasto património cultural (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, a criança tem oportunidade de desenvolver aptidões relacionadas com a motricidade fina, dada a precisão e destreza que é necessário possuir na manipulação de determinados objetos, estimulando consequentemente a coordenação óculo-manual.

A área dos jogos de mesa possuía *puzzles*, dominós, enfiamentos, jogos de encaixe, de associação, de seriação, de estratégia, entre outros jogos, potenciando aprendizagens a vários domínios, nomeadamente, no domínio da Matemática, com enfoque em competências relacionadas com o raciocínio lógico-matemático. Já na área dos jogos de construções, garagem e pista de comboios as crianças tinham disponíveis diversos materiais, como legos, camiões, carros, motos, animais, entre outros. Aqui, a criança desenvolvia competências ao nível da coordenação óculo-manual, da motricidade fina, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos. Os materiais existentes além de permitirem às crianças brincar ao faz de conta e desenvolverem a sua concentração e criatividade, possibilitam o desenvolvimento de competências matemáticas, como por exemplo a contagem, a classificação e a seriação.

Focando a organização do tempo, ao observar este grupo de crianças, constatou-se a presença de diversas atividades que ocorrem diariamente, designadas de rotinas. A rotina que será evidenciada é crucial para o grupo pois “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.

225). Posto isto, notou-se a existência de uma rotina, que, apesar da sua existência ser clara, é bastante flexível e previsível, sendo que “a natureza cíclica da rotina diária dá às crianças a oportunidade de dizer “amanhã posso fazer isto outra vez”” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 235). Uma vez que algumas crianças chegavam à instituição antes das 9h, realizavam atividades através das AAAF, sendo que as restantes chegavam às 9h, dirigindo-se logo para a sala de atividades. Às segundas-feiras, as crianças partilhavam em grande grupo, experiências do fim de semana, e nos restantes dias, caso quisessem contar alguma novidade, tinham liberdade para o fazer. Todos os dias era eleito um chefe que além de possuir um colar identificativo era responsável pela marcação do tempo meteorológico, pela liderança das filas nas saídas da sala e pela distribuição dos lanches pelas crianças. As crianças sentiam-se bastante contentes pelo sentido de responsabilidade que lhes era inculcado, pois eram líderes na gestão dos momentos da vida em grupo. Após cantarem a canção dos bons dias, preencherem o quadro meteorológico e o dia da semana, e explorarem livremente as áreas da sala, realizavam a higiene das mãos, lanchavam e iam para o espaço exterior brincar livremente. Na segunda parte da manhã, realizava-se uma atividade orientada ou a exploração das áreas de interesse, sendo que, de seguida as crianças concretizavam, novamente, a sua higiene para depois irem almoçar. No fim de almoço brincavam no espaço exterior e ao início da tarde, antes de começarem as atividades orientadas, escutavam uma música calma, de modo a favorecer uma transição equilibrada e aprazível. Estes momentos de calma e relaxamento revelam-se fundamentais na rotina das crianças, pois estimulam a sua atenção e concentração, visando a diminuição da frequência com que ocorrem determinadas atitudes que influenciam negativamente o bem-estar do grupo, oferecendo momentos de reflexão sobre eventuais ações. Assim, as crianças desenvolvem um maior controlo das suas emoções, e conseguem relacionar-se melhor com os pares, fomentando a resolução de conflitos, tal como refere a abordagem de Montessori. À terça-feira de tarde, as crianças tinham uma atividade de Educação Física e de seguida lanchavam. Para a maioria o dia terminava por volta das 15h30, sendo que três crianças frequentavam as AAAF das 15h30 às 19h.

Ao longo das rotinas diárias do grupo, os momentos de higiene estavam sempre presentes. A ida à casa de banho, por exemplo, era sempre supervisionada por um adulto, com o intuito de auxiliar as crianças caso estas necessitassem, observando ainda se a higiene das mãos era efetivamente concretizada. Na lavagem das mãos, constatou-se que as crianças revelavam uma grande autonomia, pois conseguiam abrir a torneira e utilizar o sabonete líquido. Além das idas à casa de banho, observou-se também a existência de dois momentos diários de atividades

no espaço exterior, um após o lanche da manhã e outro após o almoço, realizando-se no interior da sala de atividades, somente nos dias em que as condições climáticas não o permitiam. Aqui, as crianças brincavam livremente, estando sempre presente um adulto, garantindo o bem-estar e a segurança das crianças. Por vezes, e dependendo da vontade e do interesse do grupo, eram ainda realizados alguns jogos, sendo que a mestranda procurou juntar-se às brincadeiras das crianças e sugerir novas brincadeiras. Apesar do espaço exterior da EPE não ser muito extenso e de não existirem estruturas físicas para as crianças brincarem, a sua utilização é crucial para o desenvolvimento das crianças. Como existiam canteiros com algumas plantações, as crianças desenvolviam neste espaço “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), sendo que procuravam minhocas e insetos e observavam os seus movimentos, mencionando “Patrícia, encontramos este caracol, vamos guardá-lo”.

Para terminar a caracterização deste ambiente educativo, importa mencionar as relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes. Começando pelas interações entre crianças, este grupo evidenciava interações positivas e sentimentos de amizade, sendo que algumas crianças estavam ainda a aprender a gerir os conflitos. No que concerne à relação da educadora de infância com as crianças, esta oferecia-lhes bastante autonomia, respeitando as suas opiniões, favorecendo uma interação bastante positiva entre o adulto-criança, pois as suas necessidades e os seus interesses eram respeitados e tidos em consideração. Evidenciava-se ainda a disponibilidade total, a atenção, a empatia, a confiança e a segurança que era proporcionada às crianças, originando momentos de felicidade e bem-estar, cruciais para uma predisposição para novas aprendizagens. As interações estabelecidas entre a educadora cooperante e a assistente operacional também eram positivas, contribuindo para a construção de um ambiente estável para as crianças. Em relação à interação com a família, e dado que esta se assume como o principal parceiro do JI, existe uma necessidade de intercâmbio de ideias e sugestões vindas de casa para o enriquecimento das aprendizagens. Desta forma, além da educadora cooperante possuir um horário de atendimento aos EE, este contacto estabelecia-se ainda por meios digitais, através de um endereço eletrónico, sendo que estes momentos constituíam oportunidades “para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, [e] incentivar a sua participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Ao longo da PES na EPE, as famílias não foram completamente envolvidas, dada a atual pandemia, o que restringia as interações em contexto presencial. No entanto, procurou-se envolvê-las nas dinâmicas estabelecidas, através, por exemplo, da participação destas em pesquisa e ajuda em resolver determinadas situações

que surgiam no grupo, bem como na aprendizagem de canções, de poemas, de lengalengas, de rimas, entre outros aspetos, sendo que este envolvimento da família facilita a “compreensão do trabalho pedagógico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29) que é realizado neste nível educativo.

A nível pessoal, existiu sempre uma preocupação face às necessidades e interesses das crianças e em relação à participação ativa destas nas ações desenvolvidas, uma vez que a criança é um ser ativo na construção do seu conhecimento. Estabeleceram-se interações pedagógicas bastante positivas com as crianças, com a educadora cooperante, com a assistente operacional e com o par pedagógico. Estabeleceu-se um clima de confiança, de respeito, e de afeto com as crianças, através da valorização das dificuldades e dos diferentes níveis de aprendizagem de cada uma, visando a promoção de aprendizagens sustentadas e com intencionalidade pedagógica.

1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente à PES no 1.º CEB, a díade integrou uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, particularmente 12 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Embora a prática educativa tenha sido realizada em regime presencial, as medidas adotadas pela instituição face à situação pandémica vivida provocaram algumas limitações e ajustes, que serão explanados ao longo do presente subcapítulo. A observação concretizada permitiu concluir que este grupo é heterogéneo, com ritmos de aprendizagem bastante diversificados, o que exigiu, ao longo da PES, uma preocupação acrescida com a diferenciação pedagógica, não só para os alunos que evidenciavam determinadas dificuldades, como também para os alunos com maior facilidade de aprendizagem que, frequentemente, desenvolviam demasiado rápido as ações que eram oferecidas (Tomlinson, 2008). Neste sentido, importa destacar que a docente cooperante manifestava um grande cuidado e atenção nesta heterogeneidade acima mencionada.

Na turma existia um aluno (G) sinalizado com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), com diagnóstico de paralisia cerebral, particularmente hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio no membro superior. Este aluno realizava as mesmas tarefas que os restantes colegas, acompanhando o ritmo de aprendizagem da turma, evidenciando algumas dificuldades na realização de atividades que implicassem motricidade fina ou grossa, principalmente o uso da tesoura, sendo necessária a intervenção de um adulto ou dos colegas para o auxiliarem em determinadas propostas. Além de frequentar cerca de três sessões

semanais de fisioterapia, visto que apresenta dificuldades ao nível psicomotor e funções psicomotoras, encontra-se abrangido pelas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para o desenvolvimento e reforço de competências gerais e específicas de aprendizagem. Dentro destas medidas, destacam-se as medidas universais, tais como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares e as medidas seletivas, nomeadamente o apoio psicopedagógico e a antecipação e o reforço das aprendizagens, que constam do seu Relatório Técnico Pedagógico (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

No geral, é uma turma que revela uma grande curiosidade em aprender, com alunos muito participativos, intervindo autonomamente para responder a questões ou colocar dúvidas, manifestando diferentes interesses no que diz respeito às diversas áreas. Alguns alunos revelam falta de apresentação na resolução dos trabalhos e pouca concentração em determinadas tarefas, existindo ainda alunos que se distraem com extrema facilidade, apresentando um ritmo de trabalho muito lento. A maioria da turma revela algumas vivências, o que viabiliza o debate de diversos temas, sendo esses alunos os que possuem maior facilidade discursiva, acabando por monopolizar o diálogo. O discurso da maioria dos alunos é razoável, utilizando-se frases simples, com exceção de quatro alunos que aplicam vocabulário mais elaborado.

Com base no Plano de Trabalho da Turma (PTT), foi possível identificar alguns problemas gerais e dificuldades, sendo que a primeira questão se prende com o ritmo de trabalho diferenciado e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Muitos dos problemas detetados estão relacionados com imaturidade, pouco tempo de concentração na tarefa, falta de organização nos trabalhos e o facto de não terminarem as tarefas propostas dentro do tempo previsto, pois distraem-se com facilidade, sendo necessário recorrer a metodologias ativas. Por vezes, os alunos não têm melhor aproveitamento, em virtude não só da precipitação na realização das tarefas, como também por não escutarem ou ouvirem atentamente as indicações fornecidas pelo professor, evidenciando alguma preguiça e apetência pelo facilitismo em detrimento do empenho. Outro problema diz respeito à baixa autoestima evidenciada por alguns elementos da turma, que frequentemente solicitam o apoio e ajuda do professor no decorrer da realização das tarefas e atividades escolares, utilizando expressões como “professora, ajuda-me”; “é assim que se faz?” apesar de terem bastantes capacidades e competências para realizar o que é proposto, evidenciando a necessidade de práticas educativas estimuladoras de autonomia.

Destaca-se ainda a existência de alunos com ritmos de trabalho bastante diversificados, na medida em que um grupo de alunos realiza celeremente todo o trabalho, exigindo, de imediato,

outras tarefas. No entanto, enquanto um outro grupo vai tentando autonomamente concretizar o trabalho proposto, existe um pequeno grupo, que progressivamente e somente com a ajuda e estímulo frequente do professor consegue ir realizando as propostas, tornando um pouco difícil gerir as atividades. Aliada a esta questão, existem alguns níveis de ensino diferenciado, cujas aprendizagens de três alunos (D.M, D.P e MT) se encontram desfasadas em relação à restante turma, particularmente na área do Português, encontrando-se dessa forma a realizar atividades diferenciadas e a desenvolver aprendizagens ao nível do 1.º ano de escolaridade, notadamente o abecedário e a iniciação aos casos de leitura, implicando um acompanhamento contínuo e individualizado. Este grupo de alunos revela bastantes dificuldades na leitura, o que, por vezes, condiciona a aquisição de conhecimentos nas restantes áreas curriculares, além de terem pouca autonomia, implicando que, muitas vezes, as tarefas necessitem de ser lidas e orientadas pelo professor. O D.M demonstra ainda alguma gaguez e dificuldade em articular certas palavras, encontrando-se a frequentar a terapia da fala desde a EPE. Deste modo, estes alunos usufruem de medidas universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, particularmente diferenciação pedagógica e acomodações curriculares (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente à organização da sala, importa destacar que esta, dada a atual pandemia, necessitou de uma reestruturação, sendo que anteriormente as mesas estavam organizadas em U, e habitualmente, as mesas se encontravam dispostas em três filas verticais, existindo ainda algumas mesas e cadeiras colocadas estrategicamente na primeira fila da sala, constituindo um pequeno U, onde se sentavam as crianças que apresentavam maiores dificuldades, para que fosse possível providenciar um acompanhamento mais constante. No entanto, e apesar desta disposição supramencionada, importa salientar que ao longo da PES a sala sofreu várias alterações para incentivar diferentes tipologias de trabalho, particularmente o trabalho em pequeno e em grande grupo, tendo por base aprendizagens cooperativas (Rodrigues, 2006). A sala encontrava-se arejada, limpa e com condições básicas de segurança, sendo dotada com enormes janelas que permitiam a entrada direta de luz natural, existindo persianas que permitiam regular essa entrada em função das necessidades e/ou dos interesses da turma. No entanto, as persianas encontravam-se maioritariamente fechadas, deixando trespassar pouca luz natural para o espaço interior, pois esta provocava dificuldades de observação em certos momentos, dando-se primazia a ambientes de luz artificial. Por sua vez, a temperatura da sala era adequada, havendo a possibilidade de se abrir as janelas ou a porta, possibilitando assim a ventilação da sala, existindo ainda dois radiadores que permitiam aquecer a sala, nos dias em que o frio era notório.

Havia também um quadro branco e um quadro interativo, um projetor no teto, colunas e um computador com acesso à Internet por cabo, localizado na secretária da professora.

Existiam três armários com utilidades distintas, sendo que um deles era utilizado para guardar materiais das crianças que se encontravam devidamente identificados, enquanto outro armazenava materiais da sala de aula, como lápis, canetas, colas, fios de lã, cartolinas, entre outros materiais, que os alunos podiam recorrer sempre que necessitassem de algum material específico. Neste armário existiam alguns materiais estruturados, tais como ábaco, *tangram*, geoplano, existindo ainda várias caixas com diferentes sólidos geométricos. O outro armário encontrava-se trancado e somente a professora titular de turma tinha acesso ao mesmo, pois nele se guardavam os processos educativos e as informações pessoais de cada aluno. Existia também uma minibiblioteca, com uma vasta diversidade de obras literárias e alguns jogos, tais como *puzzles*, dominó, *Monopoly*, entre outros. Cada criança possuía uma caixa, que permanecia na sala de aula, onde guardava os seus materiais escolares, levando para casa apenas os materiais necessários para realizar determinados trabalhos.

Em toda a sala existiam quadros de cortiça, onde eram expostos os trabalhos manuais realizados pela turma, cartazes e *posters* abordados em aula e ainda alguns documentos reguladores da organização e regras de convivência da turma, como por exemplo o quadro das tarefas e dos registos das regras da sala de aula, bem como a tabela de aniversários. As paredes eram constituídas por inúmeros cartazes e produções efetuadas pela turma, nomeadamente os acentos gráficos, os tipos de dentes, os hábitos e cuidados de higiene, os meses do ano, os órgãos dos sentidos, as figuras geométricas, os números ordinais, os números ímpares e pares, as profissões, entre outros. Também as letras do abecedário estavam expostas na parede, um pouco acima dos quadros, atuando como um facilitador na escrita dos alunos nos momentos em que estes apresentavam dificuldades no grafismo de determinadas letras. Importa salientar que ao longo da PES a diáde procurou expor, sempre que possível, as criações realizadas pelos alunos, tal como evidenciado na MTP. O espaço exterior era maioritariamente utilizado nos intervalos e na hora de almoço, sendo bastante amplo, onde as crianças podiam brincar livremente. O 1.º CEB usufruía do campo de jogos, equipado com duas balizas, e de jogos pintados no chão pelas famílias, existindo ainda uma fração do espaço exterior que era coberta, o que permitia que mesmo nos dias de chuva, os alunos pudessem vir ao espaço exterior.

Em relação à organização e gestão do tempo, e visando um desfasamento de horários em relação às restantes turmas, dada a situação atual, o horário letivo decorria das 9h às 10h, sendo

que às 10h os alunos deslocavam-se para o espaço exterior e lanchavam, vivenciando momentos de exploração livre e brincadeiras espontâneas, regressando desse espaço por volta das 10h30, permanecendo na sala de aula até às 12h. A hora de almoço concretizava-se entre as 12h e as 13h, porém nem todos os alunos almoçavam na instituição. Às 13h retomavam a atividade letiva, que se estendia até às 15h e para alguns alunos o dia terminava a esta hora, nomeadamente a hora do lanche, sendo que para a maioria o dia prosseguia com as AEC. Uma vez que estas além de serem de carácter facultativo, decorriam fora do horário letivo, apenas 14 alunos as frequentavam. A oferta camarária para este ano de escolaridade dividia-se em duas horas de Atividade Física e Desportiva (AFD), duas horas de Cria+, uma hora de Cria++ e uma hora de Relaxamento. A AFD procurava responder às necessidades e potencialidades físicas e socioculturais dos alunos e do meio envolvente, aproximando-os das várias realidades desportivas. As atividades Cria+ pretendiam de forma criativa, acrescentar novos momentos culturais, de cidadania, e de ciências à vida escolar dos alunos desenvolvendo, através do lúdico, competências a vários níveis, onde as crianças desempenham um papel ativo e reflexivo na escola e na sociedade.

Embora as planificações semanais fossem desenvolvidas em colaboração com a docente titular da outra turma do 2.º ano ostentavam flexibilidade, sendo que em determinados momentos era necessário prolongar o tempo de realização das propostas, respeitando os vários ritmos de aprendizagem dos alunos. Também a articulação curricular pressupõe esta flexibilidade visível na gestão da planificação e da rotina, valorizando a integração das várias áreas curriculares como se privilegiou ao longo da PES, e não a compartimentação das mesmas (Diogo, 2010; Leite, 2012).

Para além da rotina diária, era visível a existência de uma rotina semanal, sendo que à quinta-feira, durante o horário letivo, a turma desfrutava de uma hora de aula com uma professora da oferta complementar de Inglês, desempenhando funções de forma articulada com a professora titular de turma, cooperando naquilo que fosse necessário. Além disso, e durante dois dias por semana, a professora de Educação Especial encontrava-se na sala para dar apoio ao G., auxiliando quando necessário as três crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, que usufruíam também de um apoio educativo dois dias por semana, que era realizado fora da sala de aula, dentro do horário letivo. A turma seguia algumas rotinas internas sendo que todas as semanas existiam alunos que, de forma rotativa, eram responsáveis por determinadas tarefas do quotidiano, tais como distribuir e recolher o material/fichas, ligar o computador, ser responsável pela caixa do G., apagar o quadro, marcar o dia, mês e tempo, escrever a data, ser o responsável da cantina e o encarregado dos recados, desenvolvendo um espírito crítico e de responsabilidade.

Todas as segundas-feiras, as crianças registavam e ilustravam no seu caderno um momento especial do fim de semana, partilhando-o com os colegas. Além deste momento promover o desenvolvimento de competências ao nível das Artes Visuais, fomentava o desenvolvimento de capacidades no âmbito da expressão oral, pois as crianças eram incentivadas a desenvolverem o seu discurso. De vez em quando, existiam três alunos que seguindo a ordem alfabética iam ao quadro escrever uma frase, para estimular a capacidade de expressão oral e de escrita.

Quanto à gestão das interações, a relação entre crianças era de amizade e companheirismo, destacando-se o espírito de ajuda. A relação da turma com os adultos revelava-se bastante positiva e agradável, notando-se um clima de respeito mútuo e confiança para a partilha de ideias e eventuais dificuldades, constituindo uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças, desenvolvendo valores fundamentais para a formação de cidadãos autónomos e críticos. Ademais, a professora dava primazia à ferramenta *Google Classroom*, uma vez que esta facilita a comunicação e a interação com as famílias, na medida em que tudo o que é partilhado, nomeadamente conteúdos, atividades ou mensagens importantes, ficam registados na plataforma e podem ser acedidos a qualquer momento. Esta ferramenta é bastante proveitosa, pois além de facilitar a troca de informações, permite a construção de conhecimentos de forma colaborativa, concebendo um potencial impacto no desenvolvimento de competências dos intervenientes no processo educativo dos alunos, pois o envolvimento das famílias é crucial para o seu sucesso. Este contacto com as famílias podia ainda ser feito através de um endereço de correio eletrónico, visto que até ao momento não são permitidas reuniões presenciais.

Relativamente aos recursos pedagógicos mais frequentes na sala de aula, o manual e a respetiva plataforma virtual eram os mais utilizados nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, servindo de apoio às práticas educativas, recorrendo-se frequentemente às TIC, particularmente no uso do quadro interativo. Com base nos momentos de observação, foi possível identificar as necessidades e os interesses dos alunos, com vista ao desenvolvimento de planificações sustentadas e ações adequadas à turma no geral, e aos alunos, em particular, objetivando a construção de aprendizagens com intencionalidade pedagógica.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Atualmente, as circunstâncias históricas e culturais têm vindo a desencadear enormes desafios relativamente a quem investiga fenómenos educativos. Neste sentido, a escola revela-se fundamental para dar resposta a esses fenómenos, sendo necessário uma modificação dos

modos de ensinar e de aprender, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas, onde os docentes devem ser “profissionais reflexivos e críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 7). Para fundamentar as decisões educativas, o docente deve adotar uma postura investigativa (Oliveira-Formosinho, 2007), estabelecendo uma ligação constante entre a teoria e a prática, que lhe permitirá alcançar e analisar os factos recolhidos, possibilitando o enriquecimento da formação docente e a sua prática educativa, encarada como uma atividade autorreflexiva (Latorre, 2008).

Neste sentido, surge a MIA, que é definida como um processo de investigação orientado pelos sujeitos que estão envolvidos diretamente numa determinada situação e que desempenham, concomitantemente, o papel de investigadores e de participantes. No decorrer deste processo, o docente é sujeito da própria investigação, com o intuito de “agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a [e] investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11). Nesta metodologia, o docente interfere no “próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral et al., 1996, p. 116). A MIA é entendida como um processo cíclico constituído por quatro fases, particularmente a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Alarcão, 2002), sendo que alguns autores incluem também neste ciclo a avaliação. No entanto, tal como é possível observar na Figura 3, apesar deste ciclo se desenvolver de forma circular, acaba por gerar novos ciclos de ação reflexiva que contribuem para a formação de um processo em espiral com a redefinição do problema a resolver (Máximo-Esteves, 2008).

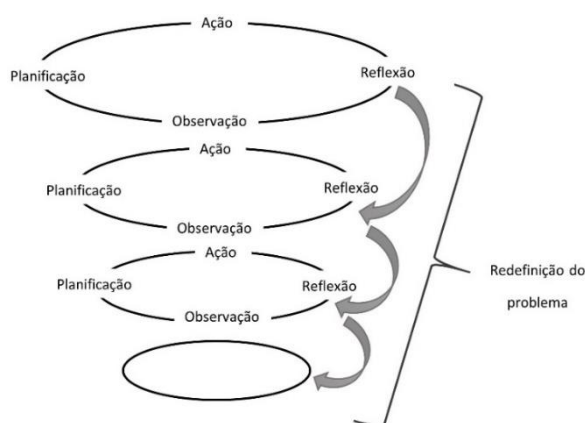


Figura 3. Ciclo espiral de Investigação-Ação (Adaptado de Máximo-Esteves, 2008; Santos et al., 2004)

A observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), permitindo “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). No decorrer da PES, relativamente à atitude do observador, a observação caracterizou-se como participante, pois participou-se ativamente nas vivências do grupo/turma.

Face ao processo de observação, este definiu-se como direto e indireto, pois o observador não só interagiu diretamente com o objeto de observação, como recorreu a material empírico. Se atentarmos nas características do campo de observação, destaca-se a observação molar e molecular, bem como a observação individual e grupal. Na observação molar e molecular, são valorizadas quer as ações, designadas por componentes molares, quer os comportamentos específicos, como gestos e manipulações, intitulados por comportamentos moleculares. Ademais, a observação individual e grupal também foi utilizada na medida em que as crianças eram observadas na forma como agiam individualmente e em grande grupo (Estrela, 1994).

Deste modo, adotando uma postura de observadora foi possível recolher dados cruciais alusivos à caracterização do grupo, do espaço e materiais, do tempo e das interações que se estabeleciam entre os diferentes intervenientes do processo educativo. Desta forma, utilizaram-se instrumentos de recolha de dados como as notas de campo e o diário de formação, com o intuito de clarificar dados fundamentais no que concerne às várias dimensões de ambos os contextos educativos, sendo que no 1.º CEB se utilizaram ainda grelhas de observação direta. As pausas na hora de almoço e os momentos seguintes à prática eram aproveitados para registar no diário de formação as notas tomadas, sendo que este se caracterizou como uma ferramenta de recolha de informação crucial neste processo de observação, pois foi possível, através da tomada de notas, registar de forma precisa não só alguns discursos e episódios do grupo/turma, como também das orientadoras cooperantes. O registo destes momentos, coadjuvou na elaboração de planificações coerentes e na construção das narrativas reflexivas, quer individuais, quer colaborativas e, muitas vezes, dependendo das ações desenvolvidas, as notas eram ainda registadas em formato audiovisual, recorrendo-se a fotografias e vídeos. Assim, as observações e, posteriormente, as reflexões realizadas, serviram de mote para a próxima fase, a planificação.

A planificação elaborada na EPE, recorrendo-se a grelhas de cariz semanal era construída semanalmente pela diáde e em conjunto com a orientadora cooperante, com o intuito de assegurar as decisões pedagógicas mais adequadas ao contexto. Importa frisar que as planificações devem ser encaradas de modo flexível para “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Nas planificações eram identificadas as necessidades de aprendizagem, os interesses e as aprendizagens evidenciadas, através das quais se definiam objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, que seriam operacionalizados por um conjunto de propostas contextualizadas. De seguida, as propostas eram situadas nas decisões pedagógicas,

nomeadamente no enquadramento destas nas áreas de conteúdo, na organização do espaço, dos materiais e do grupo. A grelha de planificação continha ainda os elementos responsáveis pela dinamização de cada atividade, bem como a nota de observação, caso necessário.

O documento base da planificação do 1.º CEB, podia ser utilizado quer para uma manhã, quer para um, dois, três ou quatro dias, pressupondo uma contextualização pormenorizada da ação, que espelhava as características da turma, permitindo a recolha de informações cruciais para o bom funcionamento das aulas, bem como os seus objetivos específicos. Posteriormente, era construído um mapa de articulação entre as diversas áreas curriculares, sendo importante ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, a organização do espaço e dos materiais, bem como o tempo, destacando-se os recursos pedagógicos utilizados, as competências a desenvolver, tendo por base o PASEO e as AE, bem como as ações pedagógicas, que contemplavam o desafio inicial, o desenvolvimento das estratégias, a aplicação dos conhecimentos construídos e por último, a sistematização. Este último tópico era acompanhado por uma grelha de observação, preenchida no final de cada aula, que permitia uma avaliação formativa da aula e dos alunos, perspetivando uma melhoria de práticas futuras. Os guiões de pré-observação, elaborados e enviados antecipadamente às observações em contexto das supervisoras institucionais, além de constituírem uma ferramenta de apoio à planificação das ações, careciam de uma reflexão retrospectiva e prospetiva, pois era necessário identificar eventuais dificuldades que poderiam ocorrer no desenrolar da ação, bem como presumíveis soluções. Urge ainda destacar que para a construção de todas as planificações foi necessário deter um conhecimento acerca dos documentos orientadores vigentes para ambos os níveis educativos, nomeadamente as OCEPE, os modelos pedagógicos e as circulares, os Programas do 1.º CEB, o PASEO, bem como as AE, fundamentais para o seguimento da PES.

Após a planificação, segue-se o momento de ação, evidenciando a flexibilidade da planificação, pois é necessário ter em conta não só as particularidades de cada criança, como também o seu ritmo de aprendizagem. Fazendo uma análise retrospectiva da ação, segue-se a fase de reflexão, preconizada por Donald Schön, que foi transversal ao longo de todas as etapas, emergindo como um “elemento fundamental no desenvolvimento profissional” (Schön, 1983, 1987, citado por Alarcão, 2002, p. 222). Neste sentido, o autor distingue três modalidades de reflexão, detalhadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996), sendo que a reflexão na ação ocorre quando se reflete no “decorso da

própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento” (Alarcão, 1996, p. 16), com o intuito de reformular o que está a ser feito, enquanto é realizado.

De seguida, ocorre o processo de reflexão sobre a ação onde foi realizada uma reconstrução mental da ação de modo a analisá-la retrospectivamente (Alarcão, 1996), destacando-se as reuniões pós-ação realizadas nas observações em contexto entre a diáde, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Paralelamente à reflexão sobre a ação, sucede-se uma reflexão sobre a reflexão na ação, que “ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p. 17). Este tipo de reflexão contribui para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou alteração das práticas dos docentes, perspetivando novas práticas, possibilitando que o docente compreenda os acontecimentos provenientes da sua ação educativa e encontre soluções para eventuais problemas, visando “(re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Destacam-se ainda os seminários da PES, onde eram partilhadas as práticas dos diferentes pares pedagógicos em diversos contextos, as orientações tutoriais, como momentos de orientação do percurso percorrido na PES e de apoio à elaboração e construção do RE, as narrativas individuais e colaborativas, a leitura das notas tomadas, os diálogos e as reuniões como elementos cruciais para o desenrolar de todo este processo de reflexão.

Dado que existem autores que integram a avaliação na MIA, importa referir a importância que esta assume enquanto “elemento integrante e regulador das práticas educativas” (Abrantes, 2002, p. 9). Em relação à EPE, é importante sublinhar que a avaliação “é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Esta avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se de um processo contínuo e interpretativo que valoriza mais o processo em detrimento do resultado, procurando tornar a criança protagonista da sua aprendizagem. Assim, utilizam-se regularmente abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução do progresso das crianças, através, por exemplo, dos registos realizados pelas mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Conforme referido no Capítulo I, o processo de avaliação concretiza-se de modo distinto na EPE e no 1.º CEB, sendo que no 1.º CEB a avaliação contempla três modalidades, detalhadamente diagnóstica, formativa e sumativa, sendo fornecidas aos pais avaliações trimestrais das crianças, para integrar informações da evolução das mesmas (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A avaliação diagnóstica realiza-se sempre que se considere pertinente, sendo vital para justificar a “definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação

pedagógica, [e] de superação de eventuais dificuldades dos alunos” (Dec. Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, art. 25º, p. 1125). A avaliação formativa possui um carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação ajustados à diversidade das aprendizagens das crianças (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), permitindo obter informações acerca do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens devendo exprimir-se através de apreciações e comentários, e não através de uma nota. Por último, a avaliação sumativa diz respeito a um juízo global sobre as aprendizagens construídas pelos alunos, visando a classificação e a certificação (Dec. Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Em suma, a MIA contribuiu positivamente para uma melhoria das práticas educativas, uma vez que favoreceu o diálogo entre os diversos intervenientes no processo educativo, desenvolvendo ambientes de colaboração e partilha de opiniões. Por estes motivos, esta metodologia não é somente uma metodologia sobre a educação, “mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 376). Além do trabalho individual que a prática exigiu, a construção do conhecimento concretizado colaborativamente com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais contribuiu positivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, perspetivando uma melhoria das práticas e de (re)construção do “conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Compreender cada criança, a sua circunstância particular que a torna única, é o que dá sentido ao ato de educar” (Aires, 2015, p. 47).

A PES vivenciada no contexto de EPE e de 1.º CEB, caracterizou-se como um processo formativo extremamente enriquecedor, através do qual foram proporcionadas inúmeras ações educativas às crianças. Neste seguimento, o presente capítulo destina-se à análise e reflexão crítica das ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, bem como as aprendizagens experienciadas, sustentadas nos construtos teóricos de ambos os níveis educativos, conforme apresentado no Capítulo I, suportados pela incessante observação dos contextos educativos e dos grupos evidenciados, bem como dos traços característicos da MIA (cf. Capítulo II). Assim, todas as observações e reflexões realizadas, coadjuvaram para o fortalecimento do “conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9), de forma a assimilar as particularidades de cada um dos contextos, visando um aperfeiçoamento e transformação das ações desenvolvidas (Coutinho et al, 2009), construindo deste modo saberes e competências essenciais para o conhecimento e crescimento pessoal e profissional. Desta forma, importa destacar que as ações proporcionadas resultam de uma perspetiva socioconstrutivista (cf. Capítulo I), onde as crianças tiveram oportunidade não só de formular as suas próprias questões, como também dialogar e argumentar sobre as mesmas, com o objetivo de fortalecer as suas competências.

Assim sendo, este capítulo encontra-se estruturado em dois subcapítulos, relativos à experiência educativa vivenciada na EPE, e à experiência educativa vivenciada no 1.º CEB, sendo evidenciado, em ambos, algumas das ações educativas desenvolvidas ao longo da PES, que serão devidamente analisadas e refletidas criticamente.

1. PRÁTICA EDUCATIVA VIVENCIADA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A etapa da PES concretizada na EPE denotou-se imprescindível ao longo da formação académica, pois além de favorecer o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional da

futura docente, alicerçado em práticas reflexivas, permitiu uma articulação consciente entre a teoria e a prática, visando propiciar ao grupo oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e interesses, desenvolvendo, dessa forma, ações pedagógicas sustentadas, potenciando o desenvolvimento holístico das crianças atendendo a uma construção articulada do saber (Estrela, 1994; Ribeiro & Moreira, 2007).

Dada a estrutura que o presente documento revela, não é possível retratar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, sendo por isso exploradas de forma pormenorizada algumas das práticas realizadas. Neste sentido, através de todos os momentos de observação realizados, foi possível recolher as informações necessárias para proporcionar ao grupo atividades contextualizadas e com intencionalidade pedagógica. Assim, todas as ações desenvolvidas foram concebidas tendo como ponto de partida o reconhecimento das necessidades e dos interesses evidenciados pelo grupo, privilegiando-se a transversalidade de saberes presente nas três áreas de conteúdo das OCEPE, relacionando-os ainda com os modelos pedagógicos participativos destacados no Capítulo I. A concretização de todas estas ações foi possível mediante a aproximação que foi efetuada ao processo cíclico característico da MIA, através da observação, planificação, ação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008), que possibilitou à díade o desenvolvimento de ações sustentadas.

No que diz respeito ao conjunto de ações que foram oferecidas às crianças, e com o intuito de promover melhores respostas educativas, verifica-se o desenvolvimento de um projeto, corroborando dessa forma a metodologia utilizada (MTP), que assumiu grande notoriedade no decorrer da prática educativa, pois a criança além de possuir um papel de destaque na sua aprendizagem, é ainda incentivada a encontrar soluções para uma determinada problemática (cf. Capítulo I), através do qual se atribuiu uma postura de observação e reflexão (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos et al., 2012). Neste seguimento, no presente subcapítulo serão apresentadas com maior ênfase três atividades, nomeadamente a construção de um esqueleto em grandes dimensões, o Teatro de sombras da história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha, adaptada pela díade e a exploração dos recursos utilizados, bem como a construção de um presente de Natal, através de massa *biscuit*. Importa mencionar que as ações aqui salientadas enquadram-se no projeto de dinamização da área da biblioteca, intitulado de “TRUZTRUZ... Posso entrar? Uma história vou contar!”, pois ostentam um grande relevo relativamente ao *feedback* da experiência vivida e às aprendizagens adquiridas pelas crianças. Em contrapartida, para não haver no relatório repetições das ações desenvolvidas, a díade optou por abordar ações

pedagógicas distintas, salientando-se que o par pedagógico apresentará a construção de fatos de cientista, a construção de lanternas mágicas, bem como a leitura e exploração da história “O novelo de emoções” de Elizabete Neves com recurso ao *Kamishibai*, sendo que todas estas propostas se enquadram no projeto anteriormente apresentado.

Preliminarmente, importa contextualizar o surgimento do projeto, que teve início através de uma observação que foi feita pelas crianças, quando se expunham no vidro da área da biblioteca, os desenhos realizados por estas acerca da dramatização de uma história relativa ao *Halloween*, onde espontaneamente algumas crianças mencionaram que a área da biblioteca estava um pouco “pobrezinha”, referindo ainda que deveria ser feito algo para que pudesse ser enriquecida. Esta ideia foi rapidamente subscrita pelas restantes crianças, constituindo de imediato o principal elemento fomentador da MTP, dado o elevado interesse do grupo pela escuta de histórias.

Sendo a leitura de histórias uma realidade frequente no quotidiano da EPE, o facto de as crianças terem tecido este comentário relativamente à área da biblioteca, despertou na díade, tal como nas crianças, um célere interesse na dinamização desta área, pois através da exploração de histórias, das mais variadas formas, é possível desenvolver e trabalhar inúmeras temáticas pela transversalidade de saberes, transformando-as em momentos educativos e prazerosos para as crianças. As crianças através das histórias, descobrem o prazer da literatura e estimulam a sua sensibilidade estética, sendo que estas, além de se caracterizarem como atividades bastante enriquecedoras, assumem-se como oportunidades para a promoção do desenvolvimento do vocabulário das crianças, permitindo ainda a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem oral e escrita, estimulando a autonomia das crianças e a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo o seu espírito crítico (Lopes da Silva et al., 2016).

Uma vez que as histórias são portadoras de significados para a prática educativa, têm a capacidade de despertar a imaginação e os sentimentos das crianças, tornando-se assim um excelente recurso para proporcionar o desenvolvimento da sua curiosidade relativamente a vários temas ou aspetos, podendo constituir ainda o ponto de partida para desenvolver outro tipo de atividades, tal como será visível nas propostas posteriormente apresentadas, pois as experiências de aprendizagem centradas nas histórias permitem alargar os conhecimentos das crianças relativamente a diversas temáticas.

Assim, em virtude dos comentários realizados pelas crianças acerca da área da biblioteca, uma vez que todas as crianças participaram ativamente, dando ideias e sugestões, fomentando um ambiente propício relativamente às opiniões e ideias partilhadas pelos colegas (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos et al., 2012), para registar todas as ideias relativamente a este tema, recorreu-se à construção de um mapa concetual, elaborado em papel de cenário, posteriormente afixado no vidro da área da biblioteca, onde as crianças registaram informações sobre “O que é a biblioteca?”, “O que queremos na nossa biblioteca?” e “Como vamos alterá-la?”, tal como é visível na Figura 4. Neste sentido, a díade partiu do mapa elaborado, onde todos os contributos das crianças foram tidos em consideração para planificar futuras ações, sendo que todos estes registos permitiram a passagem para a fase II desta metodologia.

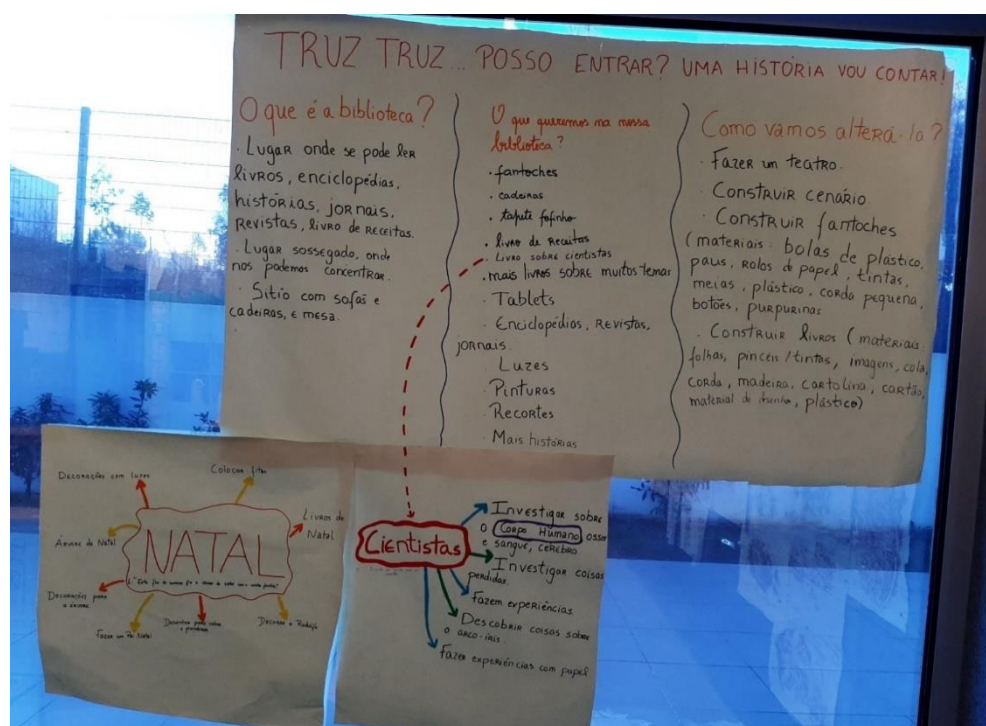


Figura 4. Mapa concetual construído com e pelas crianças

O facto de se ter recorrido a este tipo de instrumento para registar as ideias das crianças, assumiu-se como bastante vantajoso pois permitiu acompanhar o desenrolar do projeto, sendo que à medida que este ia progredindo, eram acrescentadas novas informações, tendo em consideração as sugestões evidenciadas pelas crianças, e conforme as curiosidades que iam surgindo, de forma a acompanhar o seu desenvolvimento. A concretização deste mapa gerou momentos de aprendizagem bastante enriquecedores, pois as crianças tiveram oportunidade não só de expressar as suas opiniões e os seus pontos de vista, como também escutar as ideias partilhadas pelos pares e pelos restantes elementos, revalidando as ideias defendidas pelas

pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007), estimulando desse modo o desenvolvimento da linguagem, através da ZDP. É importante frisar que diariamente eram feitos pontos de situação, onde as crianças tinham oportunidade de discutir e partilhar novas ideias com os colegas, visando a planificação de momentos posteriores, que eram sempre tidos por base nas propostas apresentadas.

Consequentemente, as crianças refletiram sobre o que já sabiam acerca da área da biblioteca, visando a construção de novos conhecimentos, revisitando e identificando conhecimentos prévios, relacionando-os assim com os já adquiridos, tendo oportunidade de partilhar com o grupo a forma como consideravam ser mais adequada dinamizar e potenciar esta área da sala de atividades indicando várias possibilidades, entre as quais “fantoques, livros (já existentes ou construídos pelas crianças), cenários”, entre outras. Neste seguimento, deu-se início à fase III da MTP, alusiva à execução do projeto, onde a díade pedagógica realizou inúmeras atividades lúdicas e educativas para fomentar a área da biblioteca, sendo algumas delas referidas a posteriori. Em virtude disso, a primeira atividade que será apresentada, surgiu no decorrer de um diálogo entre algumas crianças relativamente aquilo que gostariam de ser quando fossem grandes, sendo que uma criança proferiu o seguinte: (RF): “Eu quero ser cientista”; (B): “O que é ser cientista?”.

Partindo desta questão, e após um diálogo com o grupo relativamente às suas ideias prévias daquilo que os cientistas fazem, algumas crianças entre outras ideias que foram partilhadas, referiram “Os cientistas investigam sobre o corpo humano”. Aproveitando esta ideia exposta por várias crianças, iniciou-se a exploração desta temática através da história “O corpo humano é uma casa”, adaptada pelo grupo, e criada no *Storyjumper*, sendo que as crianças escutaram atentamente a leitura concretizada pelas estagiárias, colocando questões ao longo da mesma, sempre que considerassem relevante. Uma vez que as tecnologias são um constituinte da vida das crianças, é importante que o educador utilize nas suas práticas diversos recursos tecnológicos, sendo que, o facto de se ter recorrido ao aplicativo *StoryJumper*, cativou e despertou a atenção e a participação do grupo, pois este tipo de ferramenta, por ser motivadora para as crianças, estimula a sua curiosidade, alterando por completo a dinâmica da ação e o entusiasmo evidenciado pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2017). De seguida, as crianças analisaram uma enciclopédia sobre o corpo humano existente na sala de atividades, que continha numa das páginas do livro um *poster* de grandes dimensões, que suscitou de imediato um grande interesse por parte das crianças, que analisando as partes constituintes do corpo humano e a

respetiva informação questionavam “O que é isto? E aqui, o que diz?”, sendo que a mestrandia lia as legendas solicitadas pelas crianças, desenvolvendo dessa forma a comunicação oral, na medida em que as crianças verbalizavam o nome das diversas partes constituintes do corpo humano. Ao longo desta exploração, que não estava planeada, pois surgiu espontaneamente no decorrer da ação, as crianças aprenderam o conceito de vários órgãos essenciais para o bom funcionamento do corpo humano, como por exemplo a pele, o cérebro, os pulmões, os intestinos, entre outros, expandindo assim os seus conhecimentos acerca de si e do mundo que as rodeia.

Assim, com o objetivo de satisfazer e estimular a curiosidade das crianças promovendo inerentemente o gosto pela aprendizagem e a compreensão do mundo, e uma vez que se deve atender aos interesses do grupo, aproveitando-os para organizar o ambiente educativo, foram propostas experiências impulsionadoras, através das quais emergiram aprendizagens. No que concerne aos conteúdos explorados, importa mencionar que à exceção de duas crianças, que não representavam de forma tão pormenorizada os constituintes do corpo, as restantes já possuíam competências relativamente ao conhecimento do próprio corpo identificando e representando corretamente os seus constituintes, desenvolvendo assim a noção que possuíam de si próprias (Lopes da Silva et al., 2016).

Posto isso, e perante o interesse manifestado relativamente a esta ideia anteriormente apresentada, criou-se um esqueleto em grandes dimensões, ulteriormente afixado na sala de atividades, recorrendo-se a materiais recicláveis e não recicláveis, nomeadamente, rolos de papel higiénico e de cozinha, cartão, folhas de jornal e de revista, balões, fios, tesoura, cola, fita-cola, lápis, marcador preto, entre outros (Figura 5). Deu-se preferência à utilização de materiais recicláveis, pois o contacto com estes materiais de desperdício, desde cedo, estimula nas crianças a importância da preservação do meio ambiente, e considerando que este é fundamental para a sustentabilidade do planeta em que vivemos, a EPE assume um papel imperioso no desenvolvimento da consciência ecológica nas crianças.

Para construir/desenhar as mãos e os pés do esqueleto, e para integrar as crianças neste processo, duas crianças ofereceram-se para este passo. Assim, a criança mais alta da sala de atividades, descalçou os seus sapatos e colocou os seus pés em cima do papel de cenário, para que fosse possível contorná-los, servindo assim de molde para os pés do esqueleto (Figura 6), e de seguida, outra criança ofereceu-se para contornar as suas mãos em cartão. Numa fase posterior, foi feito um furo nos cartões com as partes constituintes necessárias e nos rolos de papel, onde as crianças passaram os fios, dando-se nós nas suas pontas para que estas não se

soltassem. Posteriormente, e para certificar uma determinada estabilidade à construção, foi necessário utilizar bastante fita-cola, sobretudo na parte da cabeça, para garantir que esta não inclinava.



Figura 5. Materiais para a construção do esqueleto



Figura 6. Contornar os pés de uma das crianças para o molde dos pés do esqueleto

O facto de as crianças trabalharem colaborativamente na construção deste esqueleto, fomentou o desenvolvimento da sua autonomia, pois sentiam que tinham a responsabilidade de ajudar os colegas para conseguir concretizar a proposta, desenvolvendo assim inúmeras dificuldades retratadas no Capítulo II, nomeadamente a dificuldade em respeitar os pares em momentos de partilha de ideias e de materiais, bem como o trabalho em equipa. A manipulação de determinados objetos, nomeadamente tesouras e pincéis, também elencada como uma das dificuldades de um pequeno número de crianças, foi também desenvolvida nesta proposta, pois as crianças manipularam diversas vezes a tesoura e os pincéis, desenvolvendo consequentemente a motricidade fina, dado que os movimentos concretizados com estes materiais, quer os recortes, quer as pinceladas com a cola, exigiam uma certa precisão e destreza, potenciando também a coordenação óculo-manual.

A partilha de materiais entre as crianças na concretização desta atividade em grupo, possibilitou uma interação e comunicação, estimulando as crianças a trabalhar colaborativamente, aprendendo com os outros. Desta forma, ao longo desta ação, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar individualmente, a pares ou em pequenos grupos, com o intuito de vivenciarem experiências diversificadas. Além disso, e tal como referido nos capítulos anteriores, as crianças tiveram voz no seu processo de ensino e de aprendizagem, tendo a capacidade de decidir as tarefas que desejavam realizar, havendo desta forma uma maior predisposição para o desenvolvimento de aprendizagens. Importa ainda referir que este

esqueleto foi construído de modo articulado, para que as crianças pudessem manipulá-lo, ficando dessa forma pendurado numa das paredes da sala de atividades (Figura 7), podendo as crianças utilizá-lo sempre que desejassem, como foi possível observar ao longo da PES.



Figura 7. Esqueleto em grandes dimensões

À medida que as crianças iam desenvolvendo as atividades, existiam diálogos constantes, para que estas tivessem não só oportunidade de esclarecer as suas dúvidas, como também pudessem partilhar sugestões com os colegas, participando assim na tomada de “decisões relativas ao [seu] processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Foi num destes diálogos que uma criança referiu “Este fim de semana fiz a árvore de Natal com a minha família (L)”, o que levou o restante grupo a partilhar se também já tinha feito, ou não, a árvore de Natal. Uma vez que a época natalícia se aproximava, gerou-se de imediato em todo o grupo um grande interesse pela mesma. O facto de as crianças evidenciarem um grande interesse pela audição e exploração de histórias, e uma vez que existem inúmeras formas de realizar esta exploração, que suscitam a curiosidade das crianças, a atividade que se segue, prende-se com a dramatização da história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, de Ana Saldanha, adaptada pela díade, através de um teatro de sombras, utilizando um fantocheiro previamente decorado pelas crianças em ações anteriores (Figura 8), bem como a exploração livre dos recursos utilizados.

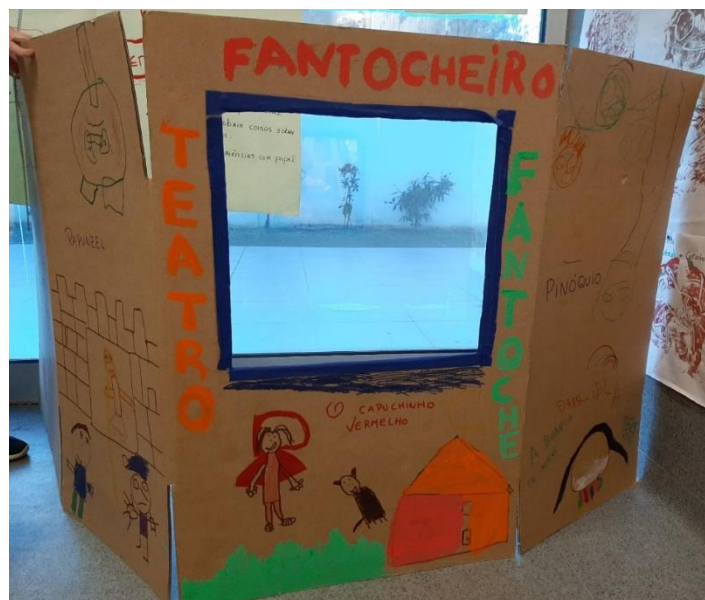


Figura 8. Fantocheiro construído com e pelas crianças

Uma vez que o espaço na EPE é operado enquanto recurso “para o desenvolvimento das aprendizagens [das crianças]” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), é fulcral referir que no desenvolvimento desta ação este teve de ser reorganizado, de forma a propiciar um ambiente de bem-estar às crianças e consequentemente promotor de aprendizagens, devendo por isso ser reorganizado sempre que se achar conveniente, em benefício de uma “melhor resposta educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11) congruente com as necessidades e interesses do grupo (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Desta forma, e uma vez que a sala de atividades, tal como referido no Capítulo II, é constituída por enormes janelas que permitem a entrada de luz natural, e uma vez que no teatro de sombras deve existir a menor luz possível, a díade pedagógica trouxe vários panos de grandes dimensões para prender nas janelas, impedindo assim a passagem de luz para a sala, no momento da realização desta proposta. Como todo o espaço estava a ser preparado enquanto as crianças brincavam no espaço exterior, visto corresponder ao período da hora do lanche, quando entraram na sala e viram o espaço todo preparado, ficaram muito curiosas para saber o que ia acontecer.

Posto isto, e intencionando um maior envolvimento das crianças ao longo da apresentação do teatro de sombras, optou-se por não dramatizar apenas a história, mas também transpor as crianças para o seu universo, dando-lhes a oportunidade de tentarem adivinhar as personagens que iam surgindo e analisá-las. Deste modo, pretendeu-se cativar a participação do grupo e promover o respeito pela opinião do outro, graças à colaboração que foi feita, pois

conseguiu-se que as crianças participassem ativamente na dramatização, através de um questionamento constante acerca do que ia acontecendo, envolvendo todo o grupo nesta dinâmica, sendo que todas as questões que iam sendo colocadas revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento da atividade (Figura 9).



Figura 9. Crianças assistem e participam no teatro de sombras sobre a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, sendo interlocutoras com as personagens

Nesta participação ativa das crianças, foi muito gratificante observar que algumas crianças que não participavam tanto nas atividades, demonstraram curiosidade e quiseram partilhar as suas ideias relativamente às questões que iam surgindo. Ademais, é significativo revelar que devido à história ter sido explorada de um modo desconhecido pelas crianças, gerou instantaneamente um interesse e um fascínio em todo o grupo, permitindo o desenvolvimento da capacidade de as crianças apreciarem a arte, desenvolvendo de modo consequente a capacidade de observação e de atenção, o aumento do campo lexical, a comunicação e a compreensão oral, bem como o “respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 40).

Terminada a dramatização da história, e uma vez que o grupo estava ansioso por ver como tudo funcionava, as crianças tiveram oportunidade de explorar os recursos utilizados, nomeadamente o fantocheiro e os fantoches, tal como é possível analisar na Figura 10. Neste sentido, enquanto um pequeno grupo de crianças explorava o fantocheiro e as respetivas personagens da história, o restante grupo encontrava-se a construir as lanternas mágicas, que,

tal como referido inicialmente, será uma das ações pedagógicas apresentadas pelo par pedagógico. Não obstante, importa mencionar que à medida que as crianças que realizavam a outra atividade iam chegando, colaboravam com os colegas na exploração livre dos fantoches, e vice-versa, permitindo uma rotatividade na realização das atividades entre todas as crianças do grupo. Uma vez que as crianças ficaram fascinadas com esta questão da luz, evidenciando uma grande atenção nas sombras e nos respetivos movimentos, demonstraram-se muito curiosas sobre o que se passava por trás do fantocheiro. Assim, tiveram também oportunidade de explorar as lanternas, que tanta curiosidade tinham gerado, tendo sido explicado e mostrado às crianças que as imagens das sombras se modificavam de acordo com a aproximação ou afastamento dos fantoches entre o cenário e a luz da lanterna, o que levou as crianças a explorarem ainda esta questão (Figura 11).



Figura 10. Crianças manuseiam as personagens da história



Figura 11. Crianças direcionam as lanternas e manipulam os fantoches

Este momento de exploração e manipulação dos recursos utilizados, despertou a criatividade do grupo, fomentou a utilização e recriação do espaço e dos objetos, atribuindo-lhes desta forma múltiplos significados, através da criação e representação, por iniciativa própria das crianças, das personagens e de situações imaginárias, oferecendo ainda oportunidades para que pudessem, através das personagens, contar ou recriar as suas próprias histórias, tendo sido visível que as crianças encararam várias vezes as personagens da história, concretizando ainda as suas vozes. Ademais, quando algumas crianças estavam a manipular os fantoches, outras crianças vinham para a parte da frente do fantocheiro, para compreenderem a apresentação que estava a ser feita pelos colegas. Finalizada esta exploração, as crianças construíram um livro

relativo à história anteriormente referida para colocar na área da biblioteca, sendo que a capa e a contracapa foram construídas em cartão e plastificadas numa fase posterior, de modo a garantir uma maior durabilidade. Todas as ilustrações do livro, inclusive a capa, foram ilustradas pelas crianças, que se mostraram entusiasmadas com o resultado, pois todas tinham dado o seu contributo para que esta construção fosse possível, podendo assim consultá-lo sempre que desejassem.

Relativamente à mensagem retratada na história, as crianças compreenderam-na claramente, tendo sido evidenciado que mais importante que os bens materiais, e neste caso em específico, os presentes, são os bens imateriais, nomeadamente a presença da família e dos amigos, contribuindo assim para o desenvolvimento de valores éticos por parte das crianças. Posteriormente, e apesar de a mensagem espelhada ter sido clara, as crianças começaram a desenvolver diálogos em torno dos presentes de Natal, e dado o seu notório interesse por atividades que envolvem a expressão plástica, a díade decidiu proporcionar-lhes uma atividade relativa à construção de um presente de Natal para levarem para casa. Consequentemente, enquanto algumas crianças construía o presente, as restantes brincavam livremente nas áreas, e depois invertiam-se os papéis, dando total liberdade às crianças de decidirem quem queria começar. Visto que uma das dificuldades das crianças se prendia no desenvolvimento de atividades que implicassem o trabalho em equipa, a díade organizou estrategicamente os grupos de forma a que as crianças com mais à vontade auxiliassem as crianças com mais dificuldades, permitindo o desenvolvimento de várias competências, sendo que muitas vezes referiam “A seguir é a minha vez de fazer o presente, não é?”, tornando-se evidente o entusiasmo manifestado em realizar a atividade que os colegas estavam a desenvolver.

Assim, deu-se primazia à utilização da massa *biscuit*, por ser um material bastante vantajoso, sendo que, apesar de o tempo de secagem ser um pouco mais demorado, além de secar naturalmente, é rápida de preparar, permitindo ao educador confeccionar a quantidade que pretende, podendo tal como aconteceu na PES, serem as crianças a realizar a sua confeção, sob orientação de um adulto. Para a confeção desta massa foram utilizados alguns ingredientes e materiais, notadamente cola branca, vinagre, maizena, vaselina e uma colher de pau. Como a maior parte dos materiais necessários são de uso comum, o custo económico envolvente é reduzido, sendo que a maior vantagem se prende no facto de ser um material com grande facilidade de manipulação pelas crianças, sobretudo as mais novas, por ser extremamente maleável. Outra vantagem relaciona-se com a possibilidade de puderem ser adicionadas tintas de

diferentes cores à massa, permitindo à criança criar jogos de cor. No entanto, neste caso não foram adicionadas tintas à preparação da massa, pois cada criança ia decorá-la livremente à sua escolha, atribuindo-lhe a(s) cor(es) que desejasse. Além disso, para tornar a modelagem da massa mais acessível, sem que esta colasse à mesa, existiam películas transparentes debaixo da massa de cada criança, tendo à sua disposição trinchas e rolos para amassá-la (Figura 12). Assim, conforme ia sendo proferida a receita para a confeção da massa e referidos os ingredientes e as respetivas quantidades, as crianças colocavam as quantidades estabelecidas no recipiente e procediam à sua mistura, primeiramente com a colher de pau, e após a massa apresentar alguma consistência, amassaram-na com as mãos, tendo sido valorizadas e encorajadas pela sua autonomia. O facto de as crianças terem tido oportunidade de amassar, alisar e dar forma a este tipo de materiais manipuláveis, permitiu-lhes fazer e desfazer as suas construções as vezes que entenderem, alimentando assim a sua fantasia e incentivando a criatividade.



Figura 12. Crianças, através de rolos, amassam e esticam a massa

É importante enfatizar que o momento de preparação da massa evidenciou o cuidado e atenção que as crianças revelaram ao longo da proposta, realçando a colaboração constante entre as mesmas, procurando participar ativamente ao longo da sua elaboração. A medição da quantidade de cada um dos ingredientes caracterizou-se como um momento de grande rigor por parte das crianças que, após verterem no recipiente as quantidades adequadas de cada um dos ingredientes, procederam à sua mistura. Assim, na preparação e confeção da massa as crianças familiarizaram-se ainda com as diferentes grandezas e unidades de medida, opulentando nas crianças a importância da utilização destas no seu quotidiano, bem como a sua utilidade (Lopes da Silva et al, 2016).

A confeção da massa permitiu que as crianças manipulassem e tivessem contacto com os diferentes materiais, nomeadamente os ingredientes e os utensílios necessários para a sua

preparação, sendo que, pela fácil análise e interpretação da receita, as crianças conseguiram comparar as quantidades de cada um dos ingredientes, indicando qual levava mais, e qual levava menos. Confeccionada a massa, foi necessário levá-la ao micro-ondas para que atingisse o seu estado normal, sendo por isso necessário deixá-la em repouso durante 24h. Excedido esse tempo, as crianças escolheram a forma que queriam para o seu presente, tendo em conta a seleção feita anteriormente por cada uma das crianças, tendo ficado decidido que existiriam árvores de natal, renas, estrelas e bonecos de neve, onde através de um palito picotaram o seu contorno (Figura 13 e Figura 14), permitindo o fortalecimento quer da motricidade fina, quer da coordenação óculo-manual, dado a precisão que as crianças evidenciaram na sua elaboração, pois é necessário fazer “furos” uns ao lado dos outros, para que se obtenha o efeito de picotado.



Figura 13. Uma criança está a picotar o contorno do molde



Figura 14. Uma criança segura o molde e está a picotar o seu contorno

Posteriormente, as crianças decoraram a massa livremente, tendo à sua disposição tintas de diversas cores, brilhantes, entre outros materiais, o que despoletou o interesse e a criatividade do grupo, pelo facto de poderem decorar a massa totalmente ao seu gosto, tendo a capacidade de fazer as suas próprias escolhas e tomar as suas decisões, incitando deste modo o desenvolvimento das capacidades plásticas e expressivas, bem como a utilização de diferentes materiais. Finalizada a decoração do presente, e após o tempo suficiente de secagem, as crianças em momentos posteriores construíram uma caixa para poderem transportá-lo para casa, utilizando-se desta forma cartolinas de várias cores, previamente seleccionadas pelas crianças. Assim, recorrendo a marcadores, tintas, brilhantes, colagens, carimbos, esponjas, tampas, entre outros materiais, cada criança decorou livremente a sua caixa, resultando daí ilustrações e decorações bastante encantadoras.

A satisfação demonstrada pelas crianças com aquilo que iam realizando era evidente, sendo que, em todas as ações desenvolvidas, tal como destacado no Capítulo I, se privilegiou a conceção da criança enquanto ser capaz e ativo, criando-se momentos que promovessem o

desenvolvimento da sua autoestima e possibilitassem que cada criança avaliasse e refletisse sobre a sua contribuição para a atividade. Portanto, todos estes momentos de discussão e reflexão sobre a participação de cada uma das crianças, asseguraram o desenvolvimento gradual, de responsabilidades, bem como a noção das suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens relevantes e transversais relativamente às diversas áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Após ter sido feita uma reflexão crítica relativamente às ações desenvolvidas, foi possível reconhecer que à medida que o projeto florescia, o envolvimento das crianças e o seu desejo em participar eram cada vez maiores, tornando a prática educativa elucidativa e significativa não só para as crianças, como também para todos os intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Através dos diálogos constantes, as crianças tinham oportunidade de expressar e partilhar com o grupo os seus pontos de vista, havendo uma constante interação entre todos os elementos, bem como um clima positivo e de confiança, em prol de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, conferindo à criança uma participação ativa.

Apesar de aqui serem apenas referenciados alguns dos recursos construídos, e dada a panóplia de ações que era impossível analisar neste espaço, todos os recursos construídos contribuíram para a divulgação/avaliação (fase IV) do projeto desenvolvido, tendo sido expostos quer na sala de atividades, nas paredes ou pendurados de uma ponta da sala à outra através de fios, quer no espaço comum às restantes salas da EPE, permitindo uma avaliação ao longo do projeto.

Importa sublinhar que como as fases do projeto anteriormente mencionadas não foram desenvolvidas de uma forma linear, mas cruzando-se entre si, foram alvo de reflexão e debate, sendo consequentemente reestruturadas no decorrer do tempo, provocando nas crianças o desenvolvimento de uma postura argumentadora e apreciativa, permitindo-lhes relacionar os saberes construídos. As ações vivenciadas permitiram uma melhoria na capacidade de resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala, despoletando o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, despertando a criança a compreender melhor o mundo que a rodeia, tendo sido perceptível a melhoria das regras de convivência, bem como uma melhor gestão das suas emoções.

Uma vez que as histórias, exploradas das mais variadas formas, têm a capacidade de transformar o ambiente das salas da EPE, constituindo momentos de curiosidade para as crianças, todo o projeto até aqui desenvolvido terá continuidade após o termino da PES, pois

considera-se crucial a exploração deste tipo de recursos nesta idade, visto que tal como foi visível na apresentação das atividades, além das inúmeras potencialidades que apresentam, permitem ainda desenvolver a imaginação das crianças, viajando pela diversidade de temáticas.

Encerrados todos os momentos vivenciados na PES no âmbito da EPE, é importante destacar que as ações desenvolvidas coadjuvaram no desenvolvimento profissional da futura docente, pois permitiram uma constante atitude indagadora e reflexiva ao longo de toda a prática. Enquanto futura educadora de infância, foi importante observar os interesses e as necessidades das crianças, concedendo-lhes espaço e tempo para desenvolverem atitudes positivas e proativas. Além disso, ao longo de toda a prática educativa, a díade proporcionou às crianças a possibilidade de explorarem e manipularem diversos materiais, tendo sido utilizados vários recursos e técnicas para concretizar os seus registos gráficos, nomeadamente através de esponjas, do dedo, de tampas e de rolhas, do uso de trinchas, carimbos, bem como recortes e colagens. Notou-se uma visível evolução das crianças a este nível, uma vez que a concretização deste tipo de registos foi uma das dificuldades elencadas por um determinado grupo de crianças, sendo que todos estes meios de expressão permitiram às crianças desenvolver a sua motricidade fina, bem como a criatividade e imaginação, facilitando o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos relativamente ao mundo que as rodeia.

As ações desenvolvidas permitiram ainda um desenvolvimento global das crianças, tendo como finalidade a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), bem como atitudes promotoras de responsabilidade social, através do respeito pela opinião do outro e do ritmo de aprendizagem de cada criança. O facto de as planificações serem flexíveis, podendo ser alteradas e ajustadas ao longo das ações, como sucedido várias vezes ao longo da prática, e dado que se acolheram sugestões das crianças e situações incalculáveis, permitiu reorganizar as ações tendo em conta o bem-estar do grupo, para que as crianças sentissem que efetivamente fazem parte do processo educativo. Nesta perspetiva, considera-se que o facto de terem sido realizados diálogos frequentes com as crianças relativamente às ações desenvolvidas, através da observação e da escuta das suas ideias, revelou-se crucial, dado que ao longo da prática educativa esta recapitulação foi perceptível, pois as crianças, em determinadas situações, convocavam aspetos e conhecimentos desenvolvidos anteriormente, conseguindo estabelecer relações com outras situações/temáticas, evidenciando dessa forma a evolução das suas aprendizagens. Neste sentido, ao partilharem com o grupo o que já tinham aprendido, as crianças realizavam

inconscientemente uma autoavaliação, permitindo obter uma consciência da evolução das suas aprendizagens e do seu progresso, tornando-as protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Assim, esta experiência educativa culminou no desenvolvimento de aprendizagens significativas, não só a nível pessoal, como também a nível profissional, contribuindo para o desenvolvimento da construção da identidade profissional docente, tal como evidenciado no Capítulo I, sendo que a relação pessoal e profissional estabelecida com as crianças e com os restantes profissionais de educação da instituição contribuiu também para este crescimento, pois tal como refere Marta (2015) “as identidades profissionais são identidades sociais, interligadas às identidades pessoais” (p. 180). É obrigatório referir a importância do trabalho colaborativo ao longo de toda a PES, sendo que as reflexões frequentes em colaboração com o par pedagógico, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, conferiram ferramentas para que fosse possível compreender as realidades de cada uma das crianças, bem como do contexto educativo em que estavam inseridas.

Indubitavelmente, todo o caminho até aqui vivenciado representa um ciclo intrínseco de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das competências listadas ao longo de todas as unidades curriculares, existindo desta forma uma mobilização de saberes, uma vez que todos os pressupostos teóricos abordados foram extremamente importantes, não só porque é através destes que se obtém uma visão daquilo que necessitamos encontrar num contexto, fazendo constantemente ajustes adaptados ao mesmo, como também se adquirem diversas ferramentas de forma a conseguir elaborar o presente relatório com coerência, refletindo sobre as opções pedagógicas tomadas. Contudo, fica a certeza que é preciso continuar a aprender ao longo da vida para se responder com “conhecimentos e saberes aos desafios colocados à ação educativa” (Marta, 2015, p. 145).

2. PRÁTICA EDUCATIVA VIVENCIADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O vigente subcapítulo recai sobre as ações desenvolvidas ao longo da PES, no contexto de 1.º CEB, ilustrando uma análise reflexiva relativamente às experiências vividas. Estas experiências ostentaram momentos de aprendizagem significativos e de construção de conhecimentos, fundamentados num conjunto de aptidões e princípios teórico-legais, elucidados no Capítulo I, permitindo a mobilização de saberes experienciais, incorporados na experiência individual e coletiva vivenciada. Deste modo, importa enfatizar que estes saberes experienciais,

permitiram dar resposta a desafios complexos e, por vezes, imprevisíveis que surgiram ao longo das práticas educativas (Tardif, 2002). Ademais, todos estes momentos foram desenvolvidos tendo por base os interesses, necessidades e dificuldades da turma, patenteados no Capítulo II, que se pautaram por um processo dinâmico e cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, sendo que as fases de observação e reflexão se revelaram cruciais para o desenvolvimento das práticas (Máximo-Esteves, 2008), dado que viabilizaram a definição de estratégias, objetivos, metodologias e recursos ajustados ao contexto (Zabalza, 2001).

Consequentemente, a partir do processo de observação foi possível recolher informações relativas aos interesses, necessidades e dificuldades da turma, que permitiram a elaboração de planificações fundamentadas e contextualizadas. Aqui, importa destacar a importância do trabalho colaborativo entre a diáde pedagógica, a professora cooperante e a supervisora institucional, como contributo para uma incessante evolução das ações educativas, objetivando não só a melhoria das práticas, como também a construção de saberes, resultando num trajeto colaborativo esteado no currículo de perfil humanista (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

As duas primeiras semanas de contacto e interação com este contexto educativo, destinaram-se não só à observação participante, como também à coadjuvação nas ações que eram desenvolvidas pela docente titular de turma. Estes momentos de partilha e de contributo de saberes, viabilizaram a criação de uma relação sólida com a turma e com os agentes educativos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, servindo de mote para a criação de condições consentâneas ao desenvolvimento de ações pedagógicas sustentadas e com intencionalidade pedagógica. Importa destacar que a flexibilidade curricular, específica a todas as planificações elaboradas, possibilitou a inserção de ideias, pontos de vista e dificuldades das crianças, fruindo ao máximo a sua participação ativa, uma vez que estas fazem parte deste processo e tudo o que é preparado é destinado a elas (Zabalza, 2001)

Conforme destacado no Capítulo I, a PES alicerçou-se na construção de valores de base humanista, onde cabe à escola preparar cidadãos emancipados, responsáveis e ativos, tencionando o desenvolvimento de valores, princípios e competências que permitam aos alunos viverem em sociedade. Importa ressaltar que toda a prática educativa se fundamentou na perspetiva socioconstrutivista, respeitando a individualidade de cada criança e o seu ritmo de aprendizagem, assegurando a inclusão de todos os alunos. Uma vez que, tal como referido no Capítulo II, a turma possuía ritmos de aprendizagens distintos, este fator tornou-se um desafio, pois impunha um cuidado e preocupação acrescida em proporcionar a todos os alunos as mesmas

oportunidades de aprendizagem e valorizar as suas competências, assegurando a sua igualdade “quer no acesso quer nos resultados” (Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, p. 154), objetivando uma equidade educativa. Assim, verificou-se um enorme cuidado em criar ambientes promotores de saberes, atitudes e valores, para que os alunos se sentissem respeitados e realizados, procurando-se efetuar ao longo de todas as práticas a diferenciação pedagógica, garantindo que todas as crianças tinham as condições necessárias para a construção de novas aprendizagens (Perrenoud, 2000; Tomlinson, 2008).

Nesta sequência, e dado o curto espaço para a apresentação de todas as ações educativas desenvolvidas ao longo da PES neste contexto, serão retratadas aquelas que se consideraram ter um maior destaque e pertinência, que colocaram a criança e os seus interesses no centro do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em consideração uma articulação transversal, permitindo a mobilização dos saberes das diferentes áreas curriculares (Roldão, 2005), bem como o desenvolvimento de competências do PASEO, realizando assim aprendizagens significativas (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) (cf. Capítulo I). De forma a proporcionar aprendizagens significativas, recorreu-se à MTP atribuindo assim um papel central aos alunos. Sendo a MTP uma metodologia ativa capaz de responder aos desafios da atualidade, é fulcral dinamizar projetos de intervenção que envolvam os alunos no seu processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, a partir de dificuldades evidenciadas por alguns elementos da turma na escrita de textos, desencadeou-se um projeto cujo objetivo era tornar os alunos mais hábeis ao nível da escrita, incorporando e relacionando, de forma adequada, o léxico e as estruturas linguísticas, objetivando a construção textual (Barbeiro & Pereira, 2007). Note-se que a MTP robustece as aprendizagens assentes na resolução de problemas e salienta o trabalho colaborativo, colocando a criança no epicentro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a sua responsabilidade e envolvendo-a na tomada decisões, tal como preconizado no currículo de perfil humanista (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), no que concerne ao perfil do aluno para o séc. XXI (Oliveira-Martins et al., 2017), à escola inclusiva (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e à flexibilidade curricular (cf. Cap. I).

Assim, partindo desta dificuldade, e uma vez que o projeto desenvolvido pelas colegas que anteriormente realizaram o estágio na turma focava os “Microcontos” como potenciais na melhoria da escrita, considerou-se pertinente dar continuidade ao mesmo, expandindo-o a novas questões que deram origem à renovação do projeto com “Mesocontos” (Fase I). Desta forma, partiu-se de um *brainstorming* com os alunos com o objetivo de recolher os conhecimentos

prévios que estes possuíam acerca do tema em questão (Fase II). Assim, a díade questionou os alunos se ainda se lembravam do projeto desenvolvido pelas colegas anteriores, ao que prontamente disseram Microcontos. Posto isto, os alunos foram questionados sobre o conceito de Microcontos, relembrando as quatro questões orientadoras que estão na sua base e que permitem a elaboração de um texto, nomeadamente “Quem?”, “Faz?”, “Mas?” e “Solução?”. Neste seguimento, tendo como alicerce estas peculiaridades, desenvolveram-se inúmeras atividades didático-pedagógicas integradas no projeto “Dos Microcontos aos Mesocontos”.

Numa primeira parte, e numa perspetiva de evolução para os Mesocontos, foram criados Microcontos tendo em conta a temática que estava a ser abordada, nomeadamente os animais, sendo que a resposta à questão “Quem?” seria uma personagem animal. Objetivando a expansão dos Microcontos para os Mesocontos, foi então efetuado um diálogo com a turma, sendo que a partir da análise de um dos Microcontos construídos por um dos alunos, se questionou a turma sobre se seria possível acrescentar mais informações ao texto. Após um debate e uma partilha de ideias, chegou-se à conclusão de que seria possível utilizar uma expressão temporal que retratasse o tempo onde ocorre a ação, como por exemplo, de manhã, à tarde, entre outras, tendo sido registadas as sugestões dadas pelos alunos. Após esta exploração, foi distribuída pelos alunos uma folha colorida, onde registaram todas as expressões temporais partilhadas no quadro branco (Figura 15) e uma folha para o registo do Microconto, onde acrescentaram a questão “Quando?”, integrando assim a resposta a esta questão (Figura 16).

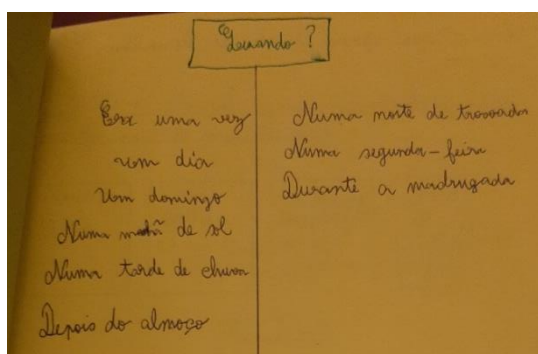


Figura 15. Exemplos de resposta para a questão
“Quando?”

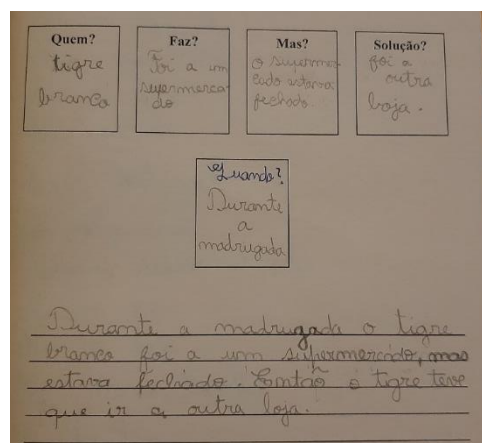


Figura 16. Exemplo de um Microconto sobre um tigre branco incluindo a questão “Quando?”

É pertinente destacar que sempre que se adicionava outra questão, era distribuída pelos alunos uma folha colorida, onde estes registavam os conhecimentos adquiridos, sendo posteriormente preenchida uma ficha de registo, onde adicionariam também essa questão. A utilização de uma folha com cores diferentes ajuda os alunos a associarem uma cor a uma determinada questão, atribuindo assim um significado e simbologia à cor, dado que esta permite

passar uma mensagem, desenvolvendo assim a sua capacidade de atenção e o seu raciocínio ao associarem estes dois elementos. Todos os registos e as fichas dos alunos foram guardadas, pois no final resultaram na construção de um livro.

Num momento posterior, após a análise de outros Microcontos construídos pelos alunos, percebeu-se que além da questão “Quando” que foi inserida, era importante referir o local onde decorria a ação, tendo sido acrescentada a questão “Onde?”. Seguidamente, foi distribuída pelos alunos outra folha colorida, onde registaram várias expressões de lugar partilhadas no quadro branco, bem como uma ficha de registo onde adicionaram a nova questão. Ao longo da análise dos Microcontos elaborados, constatou-se que os alunos quando queriam referir alguma ideia, repetiam várias vezes as mesmas palavras. Assim, gerou-se ainda um diálogo acerca do uso de conectores discursivos, pois além de estes facilitarem uma articulação lógica entre os elementos constituintes das frases, constituem uma mais-valia para a coerência textual. Neste sentido, cada aluno registou numa folha colorida o título “Formas de ligação de frases” e registou os exemplos que foram dados, tendo sido visível ao longo da prática que os alunos deixaram de repetir tantas vezes certas palavras, passando a incluir os elementos de ligação de frases, tornando os seus textos muito mais ricos e apelativos. Para que os alunos não se esquecessem desta panóplia de possibilidades discursivas, foram afixadas nos painéis de cortiça cartolinas com informações acerca da construção de textos.

Terminado este momento, foi realizado um diálogo em grande grupo, tendo sido explicado à turma que todas as questões que foram acrescentadas, e consequentemente as suas respostas, transformam os Microcontos em Mesocontos, deixando assim de ser um texto curto, passando a assumir uma estrutura de um texto médio. Dessa forma, foi feito um esquema no quadro com todas estas ideias, sendo que os alunos registaram esse esquema numa folha distribuída pela díade (Figura 17). Este registo é crucial nas práticas do professor, pois permite que os alunos se concentrem na tarefa e visualizem com maior pormenor aquilo que está a ser abordado. Quando os alunos escrevem e exteriorizam o que escreveram, poderão surgir novas questões e novas partilhas entre os colegas, que culminarão no desenvolvimento de novas aprendizagens. Neste momento, foi ainda explicado aos alunos que todos os conteúdos que seriam abordados, bem como as propostas para desenvolver esses conteúdos, terminariam na construção de um livro.

Conforme retratado no Capítulo II, existiam três alunos que se encontravam a desenvolver aprendizagens ao nível do 1.º ano de escolaridade, notadamente o abecedário. Apesar disso, apenas um aluno necessitou de maiores adaptações curriculares, pois os restantes conseguiam com o auxílio da díade e da professora cooperante, realizar as mesmas propostas solicitadas à restante turma. Desta forma, nos momentos em que a turma elaborava os Microcontos e os Mesocontos, tendo por base a temática dos animais, o aluno D.M com o acompanhamento da díade pedagógica, resolvia uma ficha de registo onde era solicitado, que de acordo com as letras do alfabeto, indicasse nomes de animais e construísse frases a ele associadas.



Figura 17. Passagem dos Microcontos para os Mesocontos

Passando agora à Fase III da MTP, a fase de execução, importa referir que ao longo de todas as práticas a díade deu bastante ênfase ao trabalho colaborativo, não só em grande grupo, como também a pares ou em pequenos grupos, pois considera-se que quando existe trabalho de grupo, os alunos “clarificam opiniões, comparam impressões, partilham soluções e desenvolvem capacidades de liderança” (Macedo, 2013b, p. 211). Com o desenvolvimento desta temática, e uma vez que todos os conteúdos que eram abordados, bem como todas as propostas oferecidas às crianças para trabalhar esses conteúdos culminaram na construção de um Mesoconto, compreendeu-se que a contextualização de um tema que será abordado, pode causar empatia entre o aluno e o texto e uma maior motivação para a construção e compreensão do mesmo.

A primeira atividade inserida no projeto, partiu de um diálogo com os alunos acerca da questão “O que nos permite distinguir os animais?”. Assim, a turma foi dividida em trios, tendo sido atribuído a cada grupo um animal previamente definido. Começou-se por distribuir um *Surface* por cada grupo, sendo que cada um ficou responsável por pesquisar, no site do Jardim Zoológico de Lisboa, mais especificamente no separador Conhecer os animais, informações sobre o animal atribuído. A escolha dos animais não foi aleatória, sendo que a díade efetuou uma seleção prévia de animais dentro do vasto leque de possibilidades, tendo em conta a diversidade de

características, no que concerne ao tipo de revestimento, alimentação, reprodução e deslocação, garantindo, assim, que existiam animais diferentes para satisfazer todas estas particularidades.

Antes dos alunos iniciarem a proposta, foi feita uma exploração prévia do site, para que estes se sentissem mais à vontade na realização das pesquisas. De seguida, iniciou-se o momento de pesquisa acerca das informações do animal atribuído tendo sido distribuído por cada elemento do grupo um Bilhete de Identidade (BI) desse mesmo animal que deveria ser preenchido, dando resposta às questões presentes no mesmo. Após todos os alunos terem preenchido o BI em formato físico, registaram essas informações num BI em formato digital, para que, num momento posterior, fosse possível partilhá-los num *Padlet* construído para o efeito.

Posteriormente, cada trio construiu um texto sobre o animal atribuído, sendo que este foi lido e apresentado à turma, de forma que esta, com base em todas as características mencionadas, conseguisse adivinhar de que animal se tratava (Figura 18). Por fim, ocorreu o momento de partilha, através do *Padlet*, dos BI e dos textos construídos por cada grupo (Figura 19).

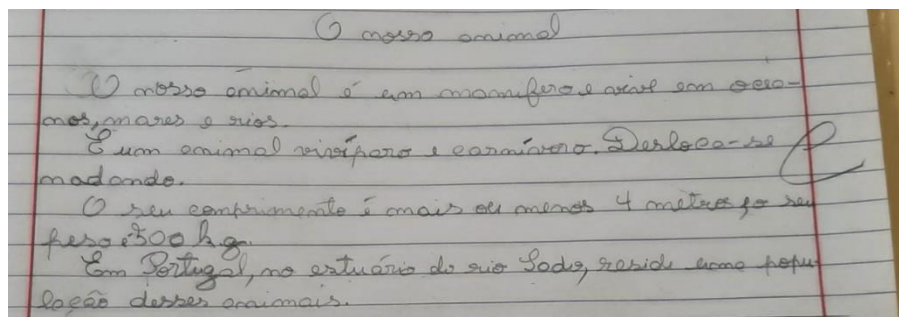


Figura 18. Texto sobre o golfinho

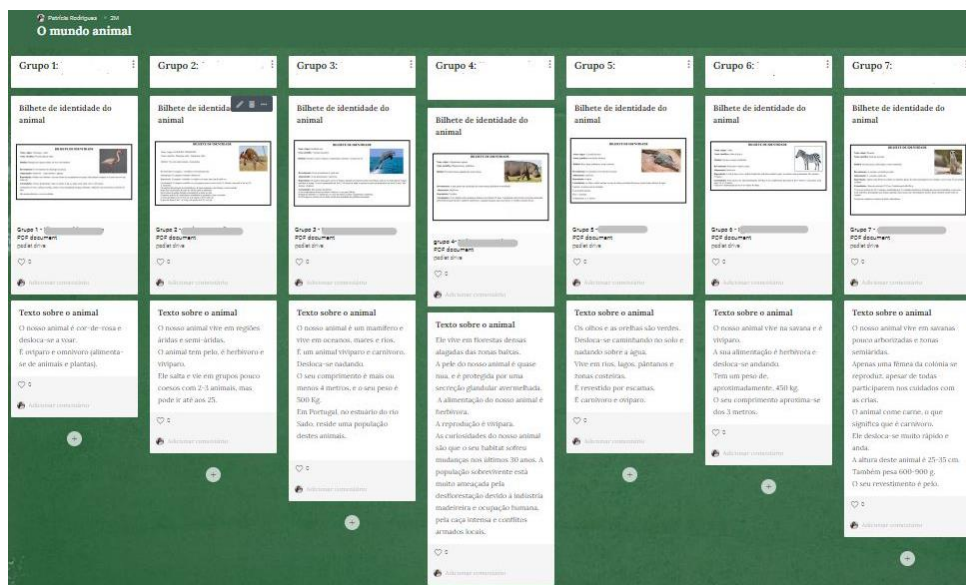


Figura 19. *Padlet*: O mundo animal

Um aspeto muito rico desta ferramenta é o facto de os alunos terem acesso aos trabalhos elaborados pelos colegas, podendo comentá-los e dar sugestões, permitindo assim o trabalho

colaborativo, não só entre os alunos, como também entre o aluno e professor e ainda uma reflexão crítica, bem como uma auto e hétero avaliação do trabalho realizado, promovendo consequentemente a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, uma vez que esta autorregulação surge na sequência da autoavaliação (Ferreira, 2009). Após o aluno realizar a avaliação da sua própria aprendizagem, refletindo sobre os erros cometidos, ganha uma maior consciência das decisões que deverá tomar para alcançar o sucesso nas tarefas posteriores.

Subsequentemente, foram analisados os BI dos animais criados, para que os alunos conseguissem relacioná-los com a questão colocada, e foi construído um Microconto onde os alunos indicaram na questão “Quem?” o animal que pesquisaram para o BI construído, para posterior partilha em grande grupo. Importa frisar que o facto de se trabalhar uma temática que envolve os alunos, facilita a pluralidade de ideias e a realização de uma composição escrita. Consequentemente, ao ser atribuída aos alunos a responsabilidade de tentarem encontrar respostas a determinadas questões, possibilitando a partilha de diferentes pontos de vista diferentes, estes são incentivados a participar, ganhando mais autonomia e mais confiança.

No que concerne a outros conteúdos, e de forma a dar resposta à questão “O que leva à extinção dos animais?”, a díade pedagógica começou por analisar com a turma os elementos paratextuais do livro “O dia em que a mata ardeu” de José Fanha, sendo que a capa e a ilustração da obra permitiram a mobilização de conhecimentos prévios anteriormente desenvolvidos. O facto de os alunos possuírem conhecimentos prévios acerca do tema a abordar, permitiu que todos participassem com qualidade nas tarefas, sendo que ao valorizar os seus conhecimentos prévios, partindo destes para a construção de novos conhecimentos, os alunos manifestarão uma maior motivação e predisposição para aprender. Desta forma, e antes de apresentar a obra, os alunos preencheram uma ficha de registo, sobre aquilo que pensavam ser o assunto a tratar e o que sabiam sobre o mesmo, tomando consciência do seu saber e visão sobre o tema, aspeto fundamental para a realização de pontes com os novos conhecimentos. Posteriormente, seguiu-se a exploração da história anteriormente referida, com algumas adaptações concretizadas pela díade, tendo sido utilizado um cenário semelhante ao local onde decorria a história, onde iam surgindo personagens e elementos naturais conforme referidos no texto. Este momento revelou-se bastante agradável, pois o facto de se ter utilizado este tipo de estratégia levou os alunos a um mundo de fantasia e de imaginação que se tornou mais agradável, fazendo com que estes se sentissem muito mais motivados, manifestando um maior interesse, o que se comprovou na capacidade de comunicação.

As histórias constituem uma estratégia pedagógica fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois além de desenvolverem a sua criatividade, promoverem competências cognitivas e de oralidade e enriquecerem o vocabulário, permitem ainda passar aos alunos alguns valores (Sousa et al., 2009), neste caso a importância da preservação do habitat dos animais. Finalizada a exploração da obra, e de modo a desenvolver a compreensão global do texto os alunos preencheram uma prancha da história anteriormente apresentada, que demonstra a representação sequencial da mesma, colocando em evidência a estrutura e os elementos da narrativa. Esta síntese é essencial para sistematizar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, apoiando-os na apropriação dos conteúdos, permitindo assim uma melhor compreensão do texto e consequentemente uma melhor organização das ideias.

Uma vez que na sociedade atual o ser humano parece não ter perceção das pressões que exerce sobre a Natureza, podendo essas atitudes assumirem-se como uma grande ameaça para as espécies, colocando-as em vias de extinção, é necessário sensibilizar os alunos para a importância da preservação do meio ambiente, de modo a atenuar o desaparecimento de espécies animais. Para abrandar este tipo de comportamentos é necessário ter consciência que determinadas atitudes humanas colocam em perigo os habitats dos animais e, por isso, não devem ser postas em prática. Assim, um dos principais objetivos desta aula era que os alunos relacionassem as ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza, tendo sido, por isso, realizado um diálogo acerca do assunto abordado na história, para que estes o associassem com as causas que levam à extinção dos animais. O facto de se ter estabelecido um paralelismo entre a história e a realidade, e dado que os alunos compreenderam a importância e a aplicabilidade deste assunto no seu quotidiano, permitiu que estes adotassem uma atitude reflexiva e crítica perante determinadas situações, pois conseguiram distanciar-se suficientemente para refletir acerca dos modos de agir e das consequências dos atos das personagens (Reis, 2008; Vargas, 2002).

Após os alunos identificarem os cinco animais evidenciados na história que se encontravam em vias de extinção (Lobo Ibérico, Lince Ibérico, Borboleta-Monarca, Pato Mergulhão e Coruja-das-torres), e terem registado no caderno, numa tabela fornecida pela díade, causas para este acontecimento, a turma foi dividida em cinco grupos, sendo atribuído a cada um, um dos animais em vias de extinção anteriormente abordados. Importa aqui referir um momento de diferenciação pedagógica, pois a turma foi dividida em grupos estrategicamente definidos, de forma que as crianças com mais dificuldades fossem coadjuvadas

pelos colegas com maior facilidade (Lúcia et al., 2005). O passo seguinte consistiu na realização de uma atividade com recurso à robótica, sendo que antes disso, foi questionado aos alunos “O que é um robô?”, “Para que serve?” e “Já viram algum? Se sim, onde?” (Figura 20).

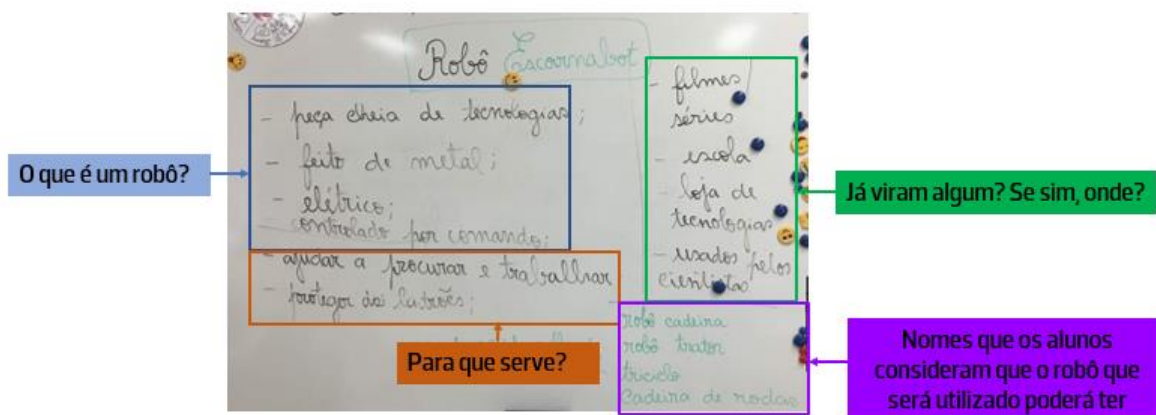


Figura 20. Ideias que os alunos possuem sobre um robô

A título de curiosidade, é interessante referir que muitos alunos consideravam que o robô apenas se deslocava se fosse utilizado um comando para o programar. No entanto, este robô não é programado através de comando, mas sim através de botões e pelas crianças. Partilhadas as ideias e os pontos de vista, foi explicado aos alunos que o robô que seria utilizado designa-se Escornabot, sendo que o robô distribuído pelos grupos possuía uma imagem do animal atribuído a cada grupo, devidamente afixada com velcro na parte frontal do robô.

Apresentado o robô, a turma ficou em êxtase e bastante ansiosa por poder pegar nele e perceber o seu funcionamento. Por conseguinte, visto que para a dinamização deste tipo de atividades é necessário que os alunos tenham oportunidades de experimentar e manipular os robôs (Cavaco & Rosa, 2017), sucedeu-se um momento de exploração livre com o objetivo de que autonomamente os alunos descobrissem como ligar/desligar o robô e como fazer com que este se movimentasse, de forma que aprendam através da tentativa erro. Sendo o robô um recurso real e tridimensional que se movimenta e realiza determinadas tarefas, esta ferramenta é impulsionadora na aprendizagem do aluno, uma vez que este se sente uma parte integrante deste processo no momento de efetuar a programação, destacando que a motivação que o aluno sente ao conseguir movimentar o robô tem muito poder na sua aprendizagem (Papert, 1993, citado por Direção-Geral da Educação, 2016). O interesse e o entusiasmo na manipulação do Escornabot foram notórios, sendo que à medida que os grupos dominavam melhor o seu funcionamento

referiam “Professora, consegui ligar o robô” ou “Professora, já sei pô-lo a andar” evidenciando a curiosidade em querer descobrir mais, tal como é perceptível na Figura 21.

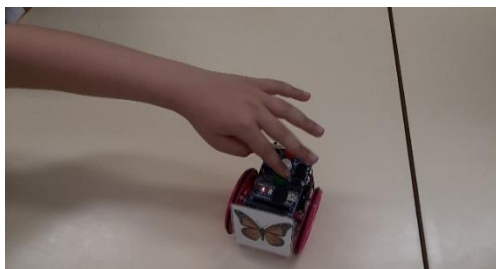


Figura 21. Alunos a utilizarem o robô

O facto de os alunos terem oportunidade de desenvolver, em contexto educativo, atividades com base nos princípios da robótica, provoca-lhes maior curiosidade, atenção, concentração nas tarefas e maior prazer na sua realização. Além disto, a sua utilização nesta atividade permitiu ainda um cruzamento de conteúdos de diferentes áreas curriculares, como é o caso das TIC, da Matemática, do Estudo do Meio e do Português. Os alunos necessitam de explorar diferentes propostas educativas para desenvolver aprendizagens diversificadas, destacando-se o papel da transdisciplinaridade como fator de motivação para a aprendizagem.

Posteriormente, foi distribuído por cada grupo um tapete próprio para o robô, dividido em vários quadrados, com várias representações de possíveis caminhos, de forma que os animais conseguissem fugir da mata em chamas. Esta proposta permitiu que os alunos compreendessem que este panorama pode representar acontecimentos reais que infelizmente acontecem, como foi o caso dos fogos na Austrália. Foram construídos cinco tapetes, sendo que três apresentavam obstáculos diferentes dos restantes, tendo em conta as características dos animais, para que os alunos refletissem sobre o percurso mais adequado para cada animal. Importa referir que os quadrados apresentavam dimensões de 10x10 cm, pois esta era a distância que o robô percorria, também útil para a compreensão das áreas, conteúdo de Matemática. Assim sendo, cada grupo deveria planejar e programar um percurso com o Escornabot, devendo escolher o percurso mais apropriado face às características do animal, registando-o numa folha branca, de modo a auxiliar os alunos na visualização e descrição de posições, direções e movimentos.

É crucial que os alunos compreendam a importância da tomada de determinadas escolhas em momentos de aflição, obrigando o ser humano a encontrar um caminho seguro para alcançar a sobrevivência. Simultaneamente, os alunos ativaram os seus conhecimentos prévios relativos ao modo de deslocação dos animais, tendo a plena consciência de que, determinados animais, não poderiam realizar certos percursos. Esta empatia evidenciada pelos alunos face à vida animal torna-os não só mais humanos e compreensivos face ao que está a acontecer no nosso planeta,

como também os torna melhores cidadãos na relação consigo e com os outros. O facto de se ter dado oportunidade a todos os alunos de elaborarem e concretizarem um percurso, adaptando-o tendo em conta o seu ponto de vista revelou-se vital, pois todos os caminhos programados contribuíram para a inclusão de todos, traduzindo-se num processo de aprendizagem mútua, sendo que a partilha das estratégias de resolução seleccionadas por cada aluno colaborou para a aprendizagem dos restantes que optaram por estratégias diferentes da sua.

A elaboração e o registo destes percursos revelaram-se momentos fulcrais para compreender e refletir acerca dos erros, pois é através destes e através da experimentação que os alunos constroem aprendizagens (Figura 22). Além disso, caso os alunos se enganassem no seu raciocínio, o erro seria demonstrado no percurso realizado pelos robôs, fazendo com que estes refletissem sobre o que poderá ter causado o erro, tentando, a partir deste, encontrar respostas para as adversidades encontradas, sendo que o mais importante é que os alunos “aprendam fazendo” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 11). Contudo, apesar deste momento de reflexão ser individual, a utilização da robótica estimula o trabalho colaborativo bem como a construção de saberes com o outro, indo ao encontro do que refere a perspetiva socioconstrutivista (Pazinato et al., 2017) e o currículo atual, particularmente o PASEO.

Após uma reflexão na ação, compreendeu-se que o registo em folhas brancas do percurso efetuado pelo robô estava a ser muito abstrato para a turma. Rapidamente, e após um diálogo com a supervisora institucional, foram construídas e impressas grelhas quadriculadas, como as do tapete (Figura 23), para que fosse mais concreto para os alunos a visualização e a anotação do percurso. De facto, quando foi entregue aos alunos esta grelha quadriculada, a visualização do percurso tornou-se muito mais clara e evidente.



Figura 22. Alunos a programarem o percurso do Escornabot

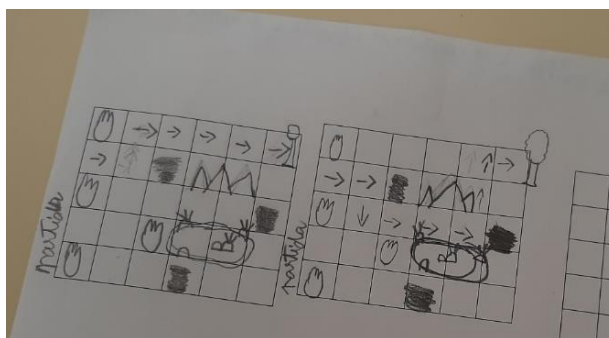


Figura 23. Estratégia de um aluno para resolver a questão

Partindo de tudo o que foi referido anteriormente, compreende-se que a robótica e a iniciação à programação apresentam inúmeras potencialidades em contexto educativo, pois além de criarem hábitos de utilização das tecnologias de modo adequado e construtivo, incitam na criança a curiosidade e o pensamento crítico através da elaboração de várias hipóteses para solucionar um desafio. Ademais, permite ainda que os alunos testem as suas hipóteses, promovendo o desenvolvimento de ações com base na experiência que direcionarão ao sucesso da aprendizagem (Abrantes, 2009; Direção-Geral da Educação, 2016; Gomes & Mendes, 2007).

Dados os diferentes ritmos de aprendizagem, e sendo que o professor deve proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando esses níveis, verificou-se que alguns alunos conseguiram resolver a tarefa com mais facilidade do que outros. Desta forma, a díade pedagógica explicou aos alunos que estavam mais adiantados que, como já tinham registado o seu percurso na grelha quadriculada, poderiam agora traduzi-lo para uma expressão matemática, tendo sido feito um exemplo com os alunos, para que estes conseguissem perceber a dinâmica da proposta. O momento seguinte consistiu na realização de um diálogo com os alunos acerca de medidas a tomar para preservar o habitat dos animais, sendo que todas as ideias partilhadas pelos alunos foram registadas no quadro, e posteriormente colocadas numa cartolina que ficou afixada na sala de aula.

Ulteriormente, foi realizado um jogo de consolidação/avaliação dos conteúdos abordados, através da ferramenta *Plickers*. Optou-se pela utilização desta ferramenta dado que esta coadjuva na melhoria da prática pedagógica e na melhoria da atenção dos alunos face aos conteúdos que estão a ser trabalhados, permitindo ainda avaliar as práticas desenvolvidas. Desta forma, este jogo dividiu-se em duas partes, uma com questões relativas ao Escornabot, de forma a verificar se efetivamente os alunos compreenderam o seu funcionamento, e outra com questões relativas a medidas de preservação do habitats dos animais, onde cada aluno tinha um cartão que o identificava e nele constava as diferentes opções de resposta. As questões eram projetadas no quadro interativo e os alunos viravam o cartão consoante a resposta que consideravam ser a correta, sendo que através da aplicação instalada no telemóvel, as respostas dadas eram captadas, o que permitia saber de imediato os alunos que erraram e os que acertaram. Através desta aplicação, é possível mostrar aos alunos as suas respostas, podendo estes ver de imediato se acertaram ou erraram, ou então reservar o feedback para um momento final, ainda em aula. A díade optou pela segunda opção, garantindo que as respostas que eram dadas, não alterariam as respostas dos restantes colegas, possibilitando a compreensão da progressão ou

da regressão de cada aluno. Todavia, destaca-se como fator menos positivo o facto de, dada a falta de tempo, não ter sido possível analisar e refletir acerca de todas as respostas dadas pelos alunos. Numa fase posterior, os alunos construíram o último Mesoconto que seria integrado no livro final, sendo que na resposta à questão “Quem?” integraram o nome do animal atribuído a cada um dos elementos do grupo.

Fazendo um balanço acerca da dinamização deste projeto, considera-se que foi promovido nos alunos a curiosidade e o entusiasmo por descobrir mais informações acerca dos vários tipos de texto, sendo que inicialmente conseguiram construir corretamente textos com as características do Microconto, e numa fase posterior integraram também mais questões, de forma a expandi-los para um Mesoconto. Assim, concretizou-se a última fase do projeto “Dos Microcontos aos Mesocontos”, a fase IV, onde foi construído um livro para cada aluno, com a compilação de todos os Microcontos e Mesocontos criados, bem como todos os elementos textuais registados ao longo da prática, sendo visível a passagem existente. Os alunos decoraram livremente a capa do seu livro, tendo sido apenas solicitado que escrevessem o título.

Posto isto, compreende-se que é necessário trabalhar com os alunos proporcionando-lhes um cruzamento de saberes, e não a fragmentação dos mesmos, reconhecendo-se assim a relevância da utilização de práticas inovadoras, que respondam às necessidades e aos interesses evidenciados pelos alunos. Por conseguinte, dadas as exigências impostas pela sociedade atual, espera-se que o docente participe ativamente na utilização de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras e diversificadas, fomentando a autonomia dos alunos e incentivando a que estes construam ativamente os seus conhecimentos.

Além das atividades inseridas na MTP, anteriormente explorada, foram realizadas outras atividades que partiram, também, dos interesses e das necessidades apontados pelos alunos. Para desenvolver competências de concentração e de raciocínio, foi realizado um jogo da memória com vários animais, tendo sido constituídas duas equipas, a equipa azul e a equipa vermelha, em que cada uma possuía várias cartas com imagens de diferentes animais voltadas para baixo. À vez, cada aluno deveria escolher duas cartas de forma a completar o seu par. Caso acertasse, retirava as duas cartas, se errasse mantinha as cartas no sítio de onde as retirou. Este momento exigiu uma maior concentração, pois se uma carta virada anteriormente não formou par com outra e está no mesmo lugar, o aluno deve ativar a sua memória e descobrir a outra carta, desenvolvendo o pensamento lógico. Encontrados todos os pares dos animais, os alunos construíram, a pares, uma banda desenhada, onde incluíram os animais encontrados por ambos

os elementos. Importa referir que antes de iniciar a atividade, foi realizado um diálogo sobre o conceito de banda desenhada e os seus elementos.

Avivados estes conhecimentos, cada par começou a redigir o seu texto no caderno, sendo que à medida que ia terminando a díade pedagógica ia lendo e corrigindo os textos, para que pudessem passar o texto sem erros para a folha A3 e posteriormente comesçassem a realizar as ilustrações. Mais uma vez, apela-se à importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento de competências, fomentando-se uma articulação entre o Português e as Artes Visuais. A imagem presente na banda desenhada é extremamente apelativa e significativa, possuindo um sentido quase textual, na medida em que facilita a compreensão da narrativa, o que torna este tipo de texto uma mais-valia na consecução de diversas competências. Assim, a banda desenhada apresenta inúmeras potencialidades educativas para os alunos, pois estimula a imaginação, o humor e a sua espontaneidade, elementos cruciais para o desenvolvimento de aprendizagens baseadas na autonomia do aluno (Alonso, 2012), sendo importante que estes contactem com diferentes géneros textuais, desenvolvendo estratégias de escrita.

Direcionando a reflexão para outra ação desenvolvida, no âmbito da aprendizagem de conteúdos relativos às plantas, foi lançada a questão “Todas as plantas têm os mesmos constituintes?”, tendo sido apresentado um vídeo intitulado de “Apple life cycle”. Após a visualização do vídeo, realizou-se um *brainstorming* em grande grupo sobre os constituintes de uma planta e as suas funções, sendo que os alunos participaram ativamente neste diálogo. De seguida, foram formados os grupos de trabalho, tendo sido distribuído por cada elemento um guião de experiência cuja questão-problema era “Quais são os constituintes que uma planta pode ter? E quais as suas funções?”. Assim, a díade levou para a sala de aula as partes constituintes de um morangueiro, nomeadamente raiz, caule, folha, flor e fruto, que as crianças tiveram oportunidade de visualizar através de uma lupa binocular. De forma orientada pela díade pedagógica os alunos dirigiam-se à lupa binocular, observando cada uma das partes constituintes do morangueiro (Figura 24), sendo que à medida que iam observando, dirigiam-se para o seu lugar para registar aquilo que observaram.



Figura 24. Alunos a observarem os constituintes do morangueiro através da lupa binocular

Como a turma nunca tinha utilizado este material, gerou-se de imediato um grande interesse e curiosidade na sua exploração, tendo sido uma atividade do agrado de todos os alunos. Observar algo a olho nu é bastante interessante para os alunos, mas com a utilização deste tipo de ferramentas, além de ser estimulada a sua curiosidade, o seu interesse e o seu envolvimento, os alunos têm possibilidade de comparar os resultados obtidos, podendo ainda descobrir novos detalhes e descobrir coisas novas no mundo que as rodeia, neste caso pormenores de algum constituinte do morangueiro (Pereira & Putzke, 1996).

Este tipo de proposta didático-pedagógica é bastante rica, pois recorre-se ao ensino por investigação. A utilização em contexto educativo deste tipo de ensino permite que os alunos desenvolvam competências investigativas, atribuindo-lhes um papel mais ativo na construção do seu conhecimento. Os momentos de discussão, de investigação, de observação, de registo, de interpretação dos resultados e naturalmente as conclusões tiradas, são fatores de grande importância quando se pretende promover um ensino por investigação. Este ensino privilegia o questionamento e a resolução de problemas, e sendo uma metodologia cujo foco é aquilo que os alunos fazem e não apenas aquilo que o docente diz ou faz, desenvolve competências de resolução de problemas. Ademais, segundo Freire (2009), as atividades englobadas neste tipo de ensino ajudam os alunos a “aprender ciência, a fazer ciência e sobre ciência” (p. 106).

Em contrapartida, e garantindo que nenhum aluno ficava parado, decorria outra atividade em paralelo. Assim, foram distribuídas diferentes plantas, trazidas pela díade, por cada um dos grupos, sendo que estes deveriam dar resposta a um conjunto de questões colocadas no *Padlet*, para mais tarde serem partilhadas em grande grupo. Numa das questões era pedido aos alunos que indicassem o nome da sua planta, e para isso, como muitas das plantas não eram conhecidas, utilizou-se a aplicação “*iNaturalist*”, onde os alunos tiravam uma fotografia à planta identificando rapidamente o seu nome. Apesar desta aplicação ter sido utilizada para a identificação de plantas, também permite a identificação de animais.

Concluídas ambas as propostas, foram partilhadas no quadro interativo imagens dos constituintes do morangueiro observados através da lupa binocular, sendo que os alunos ficaram bastante curiosos e atentos à sua observação. Numa fase posterior, cada grupo partilhou com a turma as pesquisas efetuadas acerca das suas plantas, bem como as respostas às questões presentes no *Padlet*. Para melhor compreensão da temática recorrendo-se às TIC, como meio que favorece o olhar mais próximo do objeto e de modo interativo, utilizou-se a aplicação “Formas de Padrão” para que as crianças pudessem relacionar a imagem obtida na lupa binocular com os padrões trabalhados na área da Matemática. Assim, o recurso às TIC tornou a prática educativa muito mais agradável uma vez que esta causou um efeito positivo nos alunos, pois permitiu um maior envolvimento de todos na aprendizagem, com desejo de trabalhar e curiosidade em aprender (Quadros-Flores et al., 2013). Através da ferramenta educativa selecionada, os alunos usaram formas de padrão para explorar questões relacionadas com a geometria, podendo criar os seus próprios projetos ou preencher contornos. Assim, após ter sido distribuído um *Surface* a cada grupo, os grupos tiveram oportunidade de explorar livremente a aplicação, construindo de seguida a sua planta. Importa destacar que não era obrigatório usar apenas as figuras geométricas existentes na aplicação, sendo que os alunos poderiam, através da ferramenta de desenho disponível, concretizar linhas retas, linhas curvas ou até outros elementos que considerassem pertinentes para a elaboração da sua planta (Figura 25).

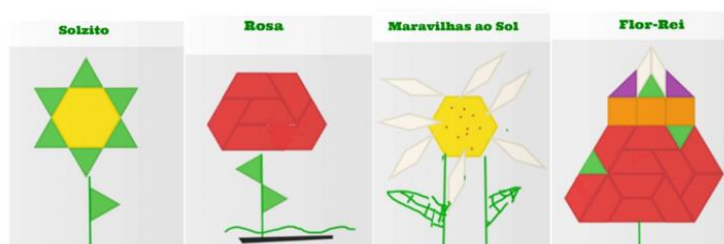


Figura 25. Plantas construídas pelos grupos através da aplicação “Formas de Padrão”

Finalizadas estas construções, foi pedido a cada grupo que, tendo por base a planta estruturada, lhe atribuisse um nome e identificasse as suas características, referindo as figuras geométricas que estavam na sua constituição. Através desta proposta educativa, os alunos desenvolveram competências ao nível do reconhecimento de formas geométricas simples; fortaleceram o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão de propriedades das figuras geométricas; descreveram figuras no plano, referindo propriedades que as assemelham e que as diferenciam, identificando ainda figuras geométricas presentes em imagens. Após descreverem aquilo que construíram, foi gravada a voz de todos os elementos do grupo com esta informação e foi criado um livro no *StoryJumper* com todos estes registos.

Considerando o entusiasmo notado na turma, no âmbito da área curricular de Educação Física, foi lançado aos alunos um desafio no espaço exterior, que consistia na realização de um percurso motor. Importa salientar que a realização deste tipo de percursos possibilita a combinação de múltiplas habilidades, como por exemplo correr, transpor obstáculos, rastejar, entre outras. Neste sentido, compreende-se que o espaço exterior pode ser bastante rico em experiências, desde que seja encarado como um local que proporciona o desenvolvimento de aprendizagens. Desta forma, ao longo da PES, sempre que as condições meteorológicas permitiam, eram desenvolvidas atividades no espaço exterior. É importante mencionar que através desta proposta de atividade e priorizando a articulação de saberes, os alunos desenvolveram competências não só ao nível da Educação Física, destacando-se as capacidades coordenativas, de equilíbrio e deslocação, como também do Estudo do Meio e do Português. Ademais, esta atividade favoreceu ainda o desenvolvimento de atitudes de cooperação para com os colegas de equipa, estimulando a cidadania e a inclusão. Assim sendo, foi montado no espaço exterior um percurso com vários obstáculos, tais como cones, barras, arcos e barreiras, que cada equipa deveria ultrapassar. Antes de iniciar a explicação sobre o funcionamento do percurso e a sua execução foram constituídas três equipas, e definidas todas as regras do jogo, para que não surgissem dúvidas, sendo que no momento da sua concretização, os alunos se revelaram bastante envolvidos e interessados.

Considera-se que a atividade foi bastante motivadora para os alunos, e tendo sido realizada em grupos gerou ainda mais motivação e relação, porque todos queriam ser os mais rápidos para a sua equipa ser a vencedora, salientando-se o papel do lúdico no processo de aprendizagem. Quando o professor recorre a propostas lúdicas, o aluno aprende a lidar com os seus sentimentos, procura satisfazer os seus desejos, vencer as suas frustrações e a enfrentar os desafios com segurança. Uma vez que na turma, tal como exposto no Capítulo II, existe um aluno sinalizado com NAS que apresenta dificuldades ao nível motor, houve o cuidado e a preocupação de o acompanhar ao longo de todo o percurso, concretizando ainda algumas adaptações em determinados obstáculos, para que este conseguisse realizar a atividade com sucesso, tal como os restantes colegas. Como os alunos estavam bastante motivados e integrados na atividade foi-lhes ainda oferecida a oportunidade de puderem concretizar novamente o percurso.

Finalizada esta atividade, os alunos dirigiram-se para a sala de aula, onde foi explicado o que seria feito no momento posterior. Desta forma, uma vez que estavam a ser trabalhados conteúdos relativos aos animais, foi-lhes explicado que, com base no percurso concretizado no

espaço exterior, deveriam criar, individualmente, uma história, que teria um animal como personagem, devendo assemelhar os obstáculos encontrados no percurso a obstáculos imaginários na sua história. Exemplificativamente, os arcos que existiam no chão e através dos quais os alunos tiveram de saltar, poderiam corresponder aos saltos que um animal teve de dar para conseguir passar por uma poça de água. Compreendeu-se que o percurso realizado serviu como uma alavanca impulsionadora para a construção textual que se desenrolou de uma forma muito mais rica e interessante. Os alunos mostraram-se muito mais recetivos à tarefa e ao tema, tendo surgido textos muito criativos e engraçados, envolvendo os mais variados animais e peripécias. Sendo o código escrito, muitas das vezes, o único refúgio onde os alunos se sentem seguros e à vontade para exteriorizar os seus sentimentos, o docente tem aqui uma oportunidade para identificar eventuais indícios que no quotidiano não conseguiu detetar. Torna-se importante integrar as situações significativas que vão ocorrendo no quotidiano dos alunos para o desenvolvimento da linguagem escrita, estimulando nos alunos o gosto por esta área.

Analisando as práticas desenvolvidas, verifica-se que estas sofreram alterações, fruto da evolução de um ensino centrado no professor para um ensino em que o aluno constitui o epicentro de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, compreende-se a importância do uso das tecnologias como forma de “redimensiona[r] a profissionalidade docente desenhando novos traços que arquitetam a escola numa nova era” (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p. 15), uma vez que a escola de antigamente não consegue responder às exigências atuais.

Relativamente à avaliação e às grelhas de avaliação elaboradas, urge destacar que estas se assumiram como um instrumento inclusivo, possibilitando “a identificação imediata das dificuldades e a resposta às necessidades de cada aprendente, através de uma planificação de atividades que contemple formas de apoio adequadas e o uso de metodologias diferenciadas” (Neves & Ferreira, 2015, p. 73). Este instrumento permitiu refletir acerca de cada um dos alunos, verificando se as ações e os procedimentos utilizados estão ou não corretos, e quais os que os alunos evidenciam mais dificuldades para, em função disso, ser possível adaptar as estratégias que melhor se adequem às necessidades dos alunos, promovendo a sua aprendizagem.

O percurso desenvolvido em contexto de 1.º CEB foi extramente recompensador e gratificante para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção do perfil docente, graças às experiências vividas pela díade pedagógica. Este percurso propiciou a construção de aprendizagens fundamentais à ação docente, permitindo ainda o aperfeiçoamento de várias competências, compreendendo-se assim a importância da reflexão neste trajeto.

METARREFLEXÃO

“Não tenha medo do caminho, tenha medo de não caminhar”

(Augusto Cury)

A presente metarreflexão assinala o momento final do relatório de estágio, bem como a formação inicial da mestranda. Deste modo, importa frisar que a PES vivenciada na EPE e no 1.º CEB contribuiu para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Assim, será feita uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo do percurso desenvolvido, sendo que o conhecimento científico e pedagógico, se assumiram como basilares para o desenvolvimento de um bom profissional da educação.

Não obstante, ainda que o cerne deste percurso e deste momento seja a reflexão, os resultados obtidos só foram possíveis graças à aproximação que foi feita à MIA, metodologia esta que se caracteriza como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19).

Indubitavelmente, todo o trajeto alcançado espelha o desenvolvimento de inúmeros momentos de aprendizagem, que coadjuvaram para a consecução de inúmeras competências listadas na Ficha de Unidade Curricular (FUC) existindo assim uma mobilização de saberes científicos, pedagógicos, culturais e didáticos (Ribeiro, 2020) e experiências práticas, baseadas na investigação e na reflexão. Assim sendo, importa referir que houve um fortalecimento no que diz respeito aos princípios destacados nas quatro dimensões que integram o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), desenvolvendo-se ainda o perfil profissional específico da futura docente (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ao longo da prática compreendeu-se que esta profissão permite que o docente enfrente e aprenda com peripécias inesperadas, desenvolvendo também a capacidade de reelaborar consecutivamente a sua forma de se expressar, bem como as metodologias a utilizar, projetando a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas para as crianças. Desta forma, e tal como expectável, é necessário suscitar a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças, preparando-as para a resolução de problemas e desafios exigidos pela sociedade atual.

Assim, é necessário terminar com a ideia de que o educador/professor transmite os conhecimentos, oferecendo, em contrapartida situações que permitam que as crianças se desenvolvam de forma holística, numa contínua aprendizagem do saber, saber ser, saber estar e

saber fazer (Estanqueiro, 2010). Para isso, devem ser utilizadas pedagogias de índole participativa e de escuta ativa da criança, tal como a MTP, que atentam nas suas especificidades, motivações e interesses, objetivando o seu sucesso educativo, tendo o docente a responsabilidade de garantir o sucesso de todas as crianças, assegurando que nenhuma fica para trás. Neste ponto de vista, em ambos os níveis educativos foram utilizadas diferentes estratégias pedagógico-didáticas, permitindo que as crianças, tendo por base os seus interesses, se apropriassem e envolvessem nas propostas realizadas.

Ao longo desta caminhada, surgiram algumas preocupações e inquietações que com o apoio das docentes cooperantes, que sempre evidenciaram uma grande abertura para a participação ativa da díade no contexto, foram atenuadas. A título de exemplo, reforça-se o esforço realizado em adotar uma diferenciação pedagógica, uma vez que em ambos os níveis educativos existiam crianças que se encontravam em níveis de aprendizagem bastante diversificados, sendo, por vezes, necessário um apoio mais individualizado, garantindo que todas tinham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Contudo, e visto que as potencialidades e os interesses das crianças devem ser respeitados e valorizados (Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), tornou-se bastante desafiante tentar arranjar estratégias que respondessem aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, sendo que através do trabalho colaborativo dominante ao longo de toda a prática este desafio foi superado, tornando-se num momento de aprendizagem bastante enriquecedor.

Todavia, nada disto seria possível sem o processo de supervisão, salientando-se, desta forma, a PES como uma oportunidade de experimentação, que conferiu um conjunto de conhecimentos fundamentais, que permitiram opulentar as ações educativas. Também as reflexões empreendidas com as supervisoras institucionais, bem como os *feedbacks* que lhes são inerentes, contribuíram para um maior crescimento quer a nível pessoal, quer profissional. Concomitantemente, este processo de supervisão assumiu-se como “mais eficaz e [mais] eficiente” (Pedras & Seabra, 2016, p. 299), permitindo denotar a relevância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento de aprendizagens profícuas. Desta forma, o trabalho colaborativo desenvolvido teve um grande impacto a nível pessoal e profissional, salientando os benefícios do pensamento conjunto e da partilha de pontos de vista para a concretização dos mesmos propósitos, permitindo extrapolar algumas situações de maior complexidade. Assim, além do trabalho colaborativo realizado com as supervisoras institucionais e com as docentes cooperantes, também a colaboração existente entre a díade de formação se revelou fulcral, pois

foram vividos vários momentos onde foram colocadas e discutidas questões decorrentes da prática, que desencadearam a construção de novos conhecimentos e de novas aprendizagens.

Relativamente à relação estabelecida com as crianças, salienta-se uma particular atenção e cuidado para propiciar um ambiente benéfico e securizante, estabelecendo-se relações genuínas com cada criança e com o grupo em questão. Sendo o docente um dos principais responsáveis para que a criança aprenda a viver em sociedade, a relação entre si e as crianças deve pautar-se na compreensão, na afetividade e na confiança mútua, refletindo-se, conseqüentemente, na prática pedagógica e na aprendizagem, dado que este tipo de interações beneficia a construção de um ambiente fomentador de aprendizagens, de segurança e de bem-estar.

Analisando tudo o que foi referido anteriormente, compreende-se que a experiência formativa providenciada pela PES em ambos os contextos educativos, bem como a transição entre estes viabilizou o desenvolvimento de aptidões cruciais relativamente à habilitação para o perfil duplo de docência, uma vez que o conhecimento aprofundado de ambas as valências, permite ajustar o processo de transição vertical vivenciado pelas crianças. Ao longo da PES foram valorizadas as particularidades de cada criança, tendo sido oferecidas oportunidades para que estas desenvolvessem as suas potencialidades num ambiente securizante (Ribeiro et al., 2018), fomentando conseqüentemente a construção de aprendizagens significativas, desenvolvendo competências através de práticas estimulantes, recorrendo-se, por isso, a metodologias e recursos variados.

Em suma, a mestranda considera que ao longo da PES, e tendo por base uma postura crítica e reflexiva pela procura por fazer mais e melhor diariamente, aprendendo e evoluindo com os erros, foi construindo a sua identidade profissional, que deverá ser sempre ajustada e melhorada tendo em conta o contexto em que estiver envolvida. Sem embargo, importa referir que o crescimento profissional não culmina com esta etapa formativa, devendo, tal como foi referido ao longo deste documento, ser feito ao longo da vida, perspetivando “o desenvolvimento das suas capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e relacionais” (Costa & Santos, 2005, p. 102), com o intuito de melhorar as práticas educativas, acompanhando assim as evoluções a ela intrínsecas e garantindo uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Em P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Ministério da Educação.
- Abrantes, P. C. R. (2009). *Aprender com robots*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Aires, A. (2015). *O mundo de palmo e meio: Manual de Educação de Infância*. Fundação Fé e Cooperação (FEC).
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 217-235). Porto Editora.
- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: Una propuesta didáctica. *Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 14, 5-83. <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Antunes, M. (2013). Como perceber e motivar o aluno. Em J. R. Cardoso, *O Professor do Futuro* (pp. 217-255). Editora Guerra & Paz.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. Em J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Universidade Católica Editora.
- Cavaco, A. J., & Rosa, J. (2017). O papel da robótica no desenvolvimento do raciocínio matemático em Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, s.p. doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2643.
- Coll, C., & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O*

- Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 196–215). ASA Editores II, S.A.
- Costa, A. B. & Santos, E. F. (2005). Da formação à profissão: reflectindo sobre a profissão. Em L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 93–102). Edições Almedina, SA.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., Vieira, S. R. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13, 355–376. <http://hdl.handle.net/1822/10148>.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade – A Criança e o Currículo*. Relógio D'Água.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Aspectos gerais. Em C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança. A abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 23–35). Penso.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto Editora.
- Faria, A. C. E., Lima, A. C. F., Vargas, D. P. O., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. C. E. (2012). Método Montessoriano: A Importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, 12, 2–20. <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2>.
- Ferreira, C. A. (2009). Analisando práticas de auto-avaliação de alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico português. Em B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3501–3512). Universidade do Minho. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c258.pdf>.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma Forma de Aprender Melhor*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. Em M. J. Cardona, & M. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância*, 26-60. Psicosoma.
- Fosnot, C. T. (1999). Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem. Em C. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e práticas* (pp. 23-58). Instituto Piaget.
- Freire, A. (2009). Reformas Curriculares em Ciências e o Ensino por Investigação. Em F. Paixão & F. R. Jorge (Coord.), *Educação e Formação: Ciência, Cultura e Cidadania, Actas do XII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 104-109). Instituto Politécnico de Castelo Branco. http://apeduc.ipcb.pt/Livro_Actas%20XIII%20Enec.pdf.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007). Learning to program – difficulties and solutions. *International Conference of Engineering Education – ICEE*, 283-287. https://www.researchgate.net/publication/228328491_Learning_to_program_-_difficulties_and_solutions.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.^a ed.). Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. doi: 10.4013/edu.2012.161.09.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Departamento da Educação Básica.
- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. Em L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 137-150). Edições Almedina, SA.
- Macedo, J. (2013a). A preparação das aulas. Em J. Cardoso, *O Professor do Futuro* (pp. 145-187). Editora Guerra & Paz.
- Macedo, J. (2013b). O professor na sala de aula. Em J. Cardoso, *O Professor do Futuro* (pp. 191-213). Editora Guerra & Paz.
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. doi:10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147.
- Marques, I. A. (2019). *A Brincar também se educa*. Editorial Presenças.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 41-46. doi:10.17979/reipe.2017.0.13.2260.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 142-159. doi:10.1590/S0100-15742011000100008.
- Neto, C. (2021, março). *A Brincar é que a Gente se entende. A importância do Brincar na Escola*, comunicação apresentada no Webinar#2 – Escola XXI em 61 minutos, Maia, Portugal.
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, (9), 39-46. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf.

- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 40 (5), 78-82. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_40/2011_em40_sniza_comoseaprendeautji_pg78.pdf.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 141-159). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto Editora.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S.W. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Pazinato, A. M., Martins, A., Capellari, M., & Folle, D. (2017). Estudo do processo de criatividade no uso da robótica educacional. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 2(2), 13-23. doi: 10.18256/2359-3539/reit-imed.v2n2p13-23.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. doi: 10.3895/rtr.v1n2.4379.

- Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L., & Dorocinski S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 2 (1), 37-42.
- Pereira, A., & Putzke, J. (1996). *Ensino de botânica e ecologia: proposta metodológica*. Sagra Luzzato.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re) construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2) 2-17. ISSN 2530-4550.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. Em J. Raposo-Rivas, M. Figueira, & F. Aires (Orgs.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: Quando os processos se tornam produtos e de novo processos. Em A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da inteligência artificial* (pp. 885-894). Universidade do Minho.
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre educação*, 15 (16), 17-34. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa* (2ª ed.). Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2001). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 88-95). Porto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em R. Bizarro (Org.),

- Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp.43–57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros–Flores, P. (2018). Transição da educação pré–escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. Em R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz (Eds.) *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324– 333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, J. E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância. Contributos para uma epistemologia da práxis* (2ª ed.). Edições Esgotadas.
- Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 70–75. <http://hdl.handle.net/10400.19/5595>.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*, 1, 7–24. doi:10.25755/int.280.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. Em L. Alonso, & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–25). Edições Almedina, SA.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. <http://hdl.handle.net/10198/1094>.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. Em T. Sarmiento, F. L. Moreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39–52). Porto Editora.
- Sousa, F., Coelho, A., & Correia, S. (2009). A importância das histórias contadas pela família no desenvolvimento de competências. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 10, 259–277.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Teixeira da Silva, V. L., & Nista–Piccolo, V. L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 191–211. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.13992>.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

- Tormenta, J. R. B. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou tradição?*. Instituto de Inovação Educacional.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vargas, M. V. (2002). Fundamentos Teóricos para una Interpretación Crítica de la Literatura Infantil. *Revista Comunicación*, 12(2), 121-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/166/16612209.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 81, 44-46.
<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos De Pesquisa Em Educação – PPGE/ME*, 8(2), 592-619. doi:10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619.
- Vilela, S. H. (2014). Maria Montessori: O caminho dos sentidos. *Revista Teias*, 15 (38), 32-46. doi:10.12957/teias.
- Viseu, F., & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: Um estudo de caso com professores de Matemática. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, 1138-1663.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860>.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). ASA Editores.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, 1.ª Série – 1123-1127. Educação. Lisboa. Terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Ministério da Educação. Lisboa. Define os apoios especializados a prestar na educação

pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28. Assembleia da República. Lisboa. Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979, Série I de 1979-12-31. Ministério da Educação. Lisboa. Estatuto dos Jardins-de-Infância.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Direção-Geral de Educação (2016). Iniciação à programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: linhas orientadoras para a robótica. Lisboa. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2019-2023).
- Ribeiro, D. A. D. P. (2020). *Ficha de Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto.

M

MESTRADO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

Relatório de Estágio
Patrícia Sofia Azevedo Rodrigues

